Die Pädagogik Fichtes

in ihrem Verhältnis zu derjenigen Schleiermachers dargestellt und kritisch gewürdigt.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde der Hohen Philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt von

Johannes Vogel
aus Sandow in Pommern.

ACAD. LUTH. BAT. BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 22. Dezember 1909.

Borna-Leipzig
Buchdruckerei Robert Noske
1910.

137

Seinen lieben Eltern

in Dankbarkeit gewidmet

vom Verfasser.

Vorwort.

In vorliegender Arbeit beabsichtigen wir, zwei der einflußreichsten deutschen Männer, Fichte und Schleiermacher, zum Gegenstande philosophisch-pädagogischer Betrachtungen zu machen und sie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik als Wissenschaft zu würdigen.

Wir stützen uns vorwiegend auf diejenigen Schriften beider Forscher, deren Inhalt neben dem wesentlichen Gehalte ihrer Denkungsweise und Prinzipien von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik ist, natürlich nur so weit, wie sich ein Zusammenhang zwischen Pädagogik und Philosophie überhaupt nachweisen läßt. Es soll uns hauptsächlich die Frage nach dem Werte beschäftigen, den Fichte und Schleiermacher als Pädagogen für die Gesamtentwicklung unserer Nation auf dem Gebiete der Erziehung gehabt haben. Damit wir ein klares Bild von der Eigenart und hohen Bedeutung beider Pädagogen gewinnen, die gleich groß als Denker wie als Charaktere waren, scheint es uns geboten, die für die Entwicklung ihrer pädagogischen Ideen wichtigen Momente aus ihrem schaffensreichen Leben nach chronologischen Gesichtspunkten einleitend hervorzuheben; dadurch glauben wir auch für das Verständnis des Hauptteils der Darstellung vorzubereiten. Den darin zu behandelnden Stoff gliedern wir in drei Teile: Der erste erörtert die philosophischen Prinzipien und Gesichtspunkte, soweit sie sachliche Anhaltspunkte für die Beurteilung der Pädagogik Fichtes und Schleiermachers bieten. Der zweite Teil entwickelt aus ihren Prinzipien heraus die pädagogischen Theorien. Der dritte Teil endlich prüft und beurteilt das pädagogische Verhältnis beider Denker zueinander.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Einleitung.

Lebens- und Charakterbild Fichtes 1
Lebens- und Charakterbild Schleiermachers 8

Erster Teil.

Philosophische Prinzipien.

1. Fichtes
   a) theoretischer Teil der W. L. 20
   b) praktischer Teil der W. L. 22
2. Schleiermachers
   a) Dialektik 27
   b) Ethik 32

Zweiter Teil.

Pädagogische Theorien Fichtes und Schleiermachers.

Vorbemerkung: Prinzipien der Pädagogik.

1. Die Pädagogik Fichtes.
   a) Allgemeiner Teil 41
   b) Spezieller Teil 61
      A. Das Verhältnis der Erziehung zum Unterricht 61
      B. Die Grundlagen des Unterrichts 62
      C. Die einzelnen Bildungselemente 64
      D. Wirtschaftliche Erziehung 72
      E. Gelehrtenbildung 75
2. Die Pädagogik Schleiermachers.
   a) Allgemeiner Teil 82
   b) Spezieller Teil 99
      A. Familienerziehung 99
         α) Aufgabe der Erziehung.
         β) Physische und psychische Erziehung.
         γ) Positive und negative Seite der Erziehung.

δ) Willensbildung (Regierung, formale und materiale Zucht).
ε) Weibliche Erziehung.
ζ) Religiöse Erziehung.
B. Öffentliche Erziehung 110
α) Volksschule.
β) Bürgerschule.
γ) Gelehrtenschulen (Gymnasium und Universität).

Dritter Teil.

Vergleichender Überblick

über die Pädagogik Fichtes und Schleiermachers (Ethisches, Psychologisches, Pädagogisches) 122

Literaturverzeichnis.

1. J. G. Fichtes sämtliche und nachgelassene Werke.
2. J. G. Fichtes Leben und literarischer Briefwechsel von seinem Sohne J. H. Fichte. 2. Aufl. 1862.
3. Schleiermachers Erziehungslehre, herausgegeben von C. Platz.
4. Leben Schleiermachers von Wilhelm Dilthey. Berlin 1870.
5. Paul Diebow, Die Pädagogik Schleiermachers. 1894.
6. Th. Eisenlohr, Die Idee der Volksschule. 1869.
7. Frd. Mich. Schiele, Schleiermachers Monologen. 1902.
8. Geschichte der neueren Philosophie von Richard Falckenberg. 6. Aufl. 1908.
9. Hauptprobleme der Ethik von Paul Hensel. 1903.
10. Geschichte des gelehrten Unterrichts von Frd. Paulsen. 1. Aufl. 1885.
11. Geschichte der Pädagogik von Theobald Ziegler. 3. Aufl. 1909.
12. Ethik von Harald Höffding. 1888.
13. Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von W. Rein.

Einleitung.

Fichtes Leben.

Am 19. Mai 1762 wurde Fichte in Rammenau geboren. Hervorragende geistige Begabung machte den Knaben im Heimatsdorfe bemerkenswert, und die intensive Kraft seines Auffassungsvermögens, mit der er die Predigten des Ortsgeistlichen zu reproduzieren vermochte, führte eine entscheidende Wendung in seinem Leben herbei, eine Wendung, durch die er frühzeitig dem Schoße der Familie entrissen und der Landesschule Pforta zugeführt wurde. 1780 begann Fichte in Jena das Studium der Theologie, welches er später in Leipzig fortsetzte. Seine Neigung zum Determinismus führte ihn aber bald hinüber zur Philosophie; namentlich war es die Beschäftigung mit dem Spinozismus, die ihn der herrschenden theologischen Lehrmeinung entfremdete.

Als Hauslehrer widmete sich Fichte seinem Berufe mit einem Interesse, das ihn zwei Jahre lang ein Tagebuch über die auffallendsten Erziehungsfehler, die er beobachtet hatte, führen ließ. Und nicht nur auf die Hebung der intellektuellen Bildung seiner Zöglinge war er bedacht, die sittliche Tüchtigmachung derselben lag ihm besonders am Herzen. 1788—1790 in gleicher Eigenschaft in Zürich, trat er zu Pestalozzi in freundschaftliche Beziehungen. Seit 1790 wieder in Leipzig, hatte er Anlaß, sich auf das Studium der Kantischen Philosophie zu werfen; es war besonders die Lehre von der transzendentalen Freiheit, die ihn fesselte. Begeistert davon, erwachte in ihm der Wunsch, den großen Königsberger Denker persönlich kennen zu lernen. Zu diesem Zwecke begab sich Fichte 1792 nach Königsberg und schrieb dort den „Versuch einer Kritik aller Offenbarung". Diese Schrift, in welcher Fichte die Offenbarung als ein Postulat der praktischen Vernunft, nämlich als die von Gott auf sinnlichem Wege bewerk-

stelligte Wiedereinführung des Sittengesetzes in die demselben entfremdete Menschheit darstellte, ihren Inhalt aber auf Gott, Freiheit und Unsterblichkeit einschränkte, machte ihren Verfasser, den Kant in einer öffentlichen Erklärung nannte, mit einem Schlage berühmt. Diesem Umstande verdankte Fichte seine Berufung als ordentlicher Professor nach Jena (1793). Hier war es, wo er sein neues, an den Kantischen Kritizismus anknüpfendes, aber über diesen hinausführendes System des Idealismus begründete und in einer Reihe bedeutender Schriften aufbaute: „Über den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie" (1794) und „Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre" (ebenfalls 1794). Um auf die moralische Bildung der Studierenden einzuwirken, veröffentlichte er seine Schrift „Über die Bestimmung des Gelehrten" (1794). Hingerissen vom Impuls solch ethischer Fürsorge, hielt Fichte in Jena moralische Sonntagsvorlesungen und trat in erziehlicher Treue ohne Mitwirkung anderer akademischer Organe den Auswüchsen studentischen Lebens dort kühn entgegen. Die Jugend, insbesondere die akademische, war ihm das heilige Samenkorn für eine bessere Entwicklung des Menschengeschlechts. War sich Fichte doch bei seinen Vorlesungen allzeit bewußt, vor jungen Männern zu stehen, „die bestimmt sind, wieder an ihrem Teile kräftigst auf die Menschheit zu wirken, einst im engeren oder weiteren Umkreise durch Lehren oder durch Handeln oder durch beides die Bildung, die sie selbst erhalten haben, weiter zu verbreiten und an allen Enden unser gemeinsames Brudergeschlecht auf eine höhere Stufe der Kultur wohltätig heraufzuheben — Männern, bei deren Bildung ich höchstwahrscheinlich noch an ungeborenen Millionen von Menschen bilde" (VI 300).

Die unfreiwillige Muße in Oßmannstedt benutzte Fichte sodann zur Vollendung seiner Wissenschaftslehre. Nach Jena zurückgekehrt, erschienen „Die Grundlage des Naturrechts" und „Der geschlossene Handelsstaat", ferner das „System der Sittenlehre" (1798), welches als Gegenstück des „Naturrechts" zu betrachten ist. Nun ereignete sich ein folgenreicher Zwischenfall, der ihn vorläufig vollends aus seinem reichen Wirkungskreise herausriß — der Atheismusstreit. Fichte wandte sich nach Berlin, wo sich unter dem Eindrucke des Jenenser Ereignisses und im Umgange

mit Schleiermacher, Schlegel und Tieck eine Umwandlung in seinen philosophischen Anschauungen vollzog. In diese Zeit fällt das Erscheinen der Schrift „Über die Bestimmung des Menschen“ (1800). 1805 folgte Fichte interimistisch einem Rufe nach Erlangen. Im Herbste desselben Jahres kehrte er nach Berlin zurück, wo er von neuem in nahe Berührung mit bedeutenden Männern kam. Nunmehr veröffentlichte er seine in Erlangen gehaltenen Vorlesungen: „Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters“, sowie „Über das Wesen des Gelehrten“ (beide 1806). Nach den Stürmen im Gefolge der Katastrophe von 1806 wurde Fichte 1809 bei der neuerrichteten Universität in Berlin als Professor angestellt. Der von ihm ausgearbeitete „Plan einer in Berlin zu errichtenden Hochschule“ hatte sich freilich als ungeeignet erwiesen. Welch ein glühender pädagogischer Eifer aber den Verfasser beseelte, erkennt man daraus, daß er diesen Plan im Laufe einer einzigen Woche entwarf und im Umriß niederschrieb, aufdeckend darin die Mängel der bisherigen Lehrweise und praktisch aufbauend ein großes ideales Gedankengefüge für schöne Reformen.

Und wie groß steht Fichte vollends in seiner umfassendsten und letzten pädagogischen Wirksamkeit da — als Lehrer des ganzen deutschen Volkes! Ob die französischen Trommeln zwischen seine Worte tönen, ob feindliche Aufpasser in seinem Auditorium gegenwärtig sind, er hält seine „Reden“ (1807/08) und tut damit als freimütiger Patriot, was seiner Überzeugung und durch die Stimme des Gewissens gebotene Pflicht ist. Diese „Reden“, die auf die Hörer einen überwältigenden Eindruck machten, wurzeln in dem Gedanken einer sittlichen Weltreform, die nur durch eine neue Erziehung ins Werk gesetzt werden kann. Die vorangehenden „Grundzüge“ bestimmen die Stelle, welche der Gegenwart in der Gesamtentwicklung der Menschheit zukommt, und bilden somit den Grundstock zu den „Reden“. Wenn Fichte in beiden Schriften machtvoll den Appell an die Nation richtet: Die Person muß der Idee zum Opfer gebracht werden!, so ging er selbst in dieser Beziehung mit bestem Beispiel voran: „Ich weiß recht gut, was ich wage“, schrieb er z. B. unterm 2. Januar 1808 an Beyme, „ich weiß, daß ebenso wie Palm ein Blei mich treffen kann. Aber dies ist es nicht, was ich fürchte, und für den Zweck, den ich habe,

würde ich gern auch sterben" (L. I 421).[1]) Am 19. Februar 1813 läßt er seine Vorlesungen in einen machtvollen Appell an die akademische Jugend, die zu den Fahnen eilt, ausklingen (IV 601ff.). Er selber, der 51jährige Mann, stellt sich wieder, wie schon 1806, seinem Könige als Feldprediger zur Verfügung, um durch freie Ansprachen „die Kriegführenden in Gott einzutauchen"; und da diese Bitte nicht erfüllt werden kann, nimmt er an den militärischen Exerzitien des Landsturmes daheim teil unter der Devise: „Ein frisches Herz und keinen Frieden!" Es war ein tragisches Geschick, daß Fichte bereits am 27. Januar 1814 dem Nervenfieber erlag, nachdem er noch die Kunde von Blüchers Rheinübergang vernommen hatte.

Fichtes Charakter.

Versuchen wir nun aus diesem Leben ein Charakterbild des Mannes zu gewinnen, für den Bildung des Charakters stets die Hauptsache im Leben gewesen ist.

Der Grundzug des Fichteschen Wesens ist ein imperatorisch-selbständiger, sittlich-tätiger *Wille*, der unabtrennbar verbunden ist mit einem kühnen, spekulationsfreudigen *Denken*. Vom scharfsinnigen Denken läßt er sich hinabführen (V 416) ins Wesen der Dinge und der Menschen, vor allem in die Tiefen seines eigenen Herzens, und rastet nicht eher, als bis er die Quelle gefunden hat, aus der der ganze große Lebensstrom seinen Ursprung nimmt; diese Quelle ist ihm das *Gewissen* (II 243, VII 242), in welchem, aus verborgenen Tiefen stammend, das Absolute, die reine Vernunft, Gott selbst, in Erscheinung tritt. Das ist Fichtes Wahrheit, und die sichere Überzeugung (VIII 378f.), diese Wahrheit zu besitzen, bildet das starke Rückgrat seiner Person (VI 333), sie macht ihn frei, gibt ihm die imponierende Kraft der Selbständigkeit und verleiht ihm jenen einzigartigen Drang nach Selbsttätigkeit, nach einer Expansion, die selbst vor dem Märtyrertode nicht zurückschreckt (VI 333, I 87). Fichte ist darum kein Mann der Alternative (N. W. I 40), ihm sind alle die zuwider, die nichts lieben und nichts hassen (V 495), die keine Partei nehmen und

[1]) Zur Pflicht des guten Beispiels cf. (IV 317, VI 332) VIII 358 Nr. 9.

die Entscheidung über für und wider nicht treffen wollen (V 553, VI 84), Waffenstillstand ist ihm Feigheit, Krieg auf Leben und Tod ist im Kampfe seine Parole (N. W. I 41). Es ist naheliegend, daß solch Charakter um der Liebe zu der ihm heiligen Wahrheit willen leicht einseitig, hart und rücksichtslos erscheinen konnte und den Philosophen in Friktionen verwickelte, für die sein Atheismusstreit ein trauriges Beispiel bietet.

Die Wahrheit nun will und kann er nicht egoistisch zu kontemplativem Genuß für sich behalten (VIII 293), Fichte fühlt gleich Pestalozzi „Missionariengesinnung" in sich: „Ich habe nur eine Leidenschaft, nur ein Bedürfnis, nur ein volles Glück meiner selbst, das: außer mir zu wirken ..." (L. I 58. 149, V 555).

Dieses pädagogische Streben aber findet seine Erklärung in der eigenartigsten und darum interessantesten Seite des Fichteschen Charakters, in dem Utraquismus zwischen theoretischer und praktischer Vernunft. Wie oft spricht Fichte nicht von seiner „entschiedenen Vorliebe zu einem spekulativen Leben" (V 289); „wahrhaftig leben heißt wahrhaftig denken" (V 410), „worin sollte denn das Leben und seine Seligkeit sonst sein Element haben, wenn es dieselbe nicht im Denken hätte?" (V 411). Er liebt die freien Denker, wie Leibniz, Lessing und Kant, die nicht darnach fragen, was sie durch ihre Spekulation gewinnen werden, sondern die sich auf ihren eigentümlichen Weg einlassen, gesetzt auch, sie hätten zuletzt nichts weiter davon als die Übung ihrer Kräfte (L. II 240). Es fällt ihm sehr schwer, etwas vorzutragen, woran er nicht immer aufs neue wieder die frische Kraft seines Denkens und Erfindens gewandt hätte (N. W. III 102). Er hat es erfahren: „die Liebe der Wissenschaft und ganz besonders der spekulativen, wenn sie den Menschen einmal ergriffen hat, nimmt ihn so ein, daß er keinen andern Wunsch mehr übrig hat als den, sich in Ruhe mit ihr zu beschäftigen", „wollte ich herrschen, so treibt mich meine Neigung, es im Reiche der Begriffe zu tun" (V 292 f.).

Andererseits kann sich Fichte sehr wohl denken, wie man endlich der dürren Spekulation satt werden müsse, sie sei schließlich doch nicht die natürliche Atmosphäre des Menschen, sie sei nicht Zweck, sondern nur Mittel, und wer den Zweck, die völlige

Ausbildung seines Geistes, die vollkommene Übereinstimmung mit sich selbst, erreicht habe, der lasse eben das Mittel liegen (L. II 160).

Höher als das Denken steht ihm ein anderes, das Handeln (L. I 119), mit der Macht seines Wollens nachdrücklich und nachhaltig auf alle wirken, die es moralisch bedürftig sind (VI 331/32). Solch moralisches Handeln in erziehlichem Interesse hat Fichte im größten wie im engsten Kreise, als Volks- und Hochschullehrer wie als Vater und Hausherr (L. I 428), in höchster Treue geübt; auch als Schriftsteller (L. I 248) bekundet er pädagogischen Trieb, denn alle seine Schriften zielen hin auf Menschenbildung, Menschenveredelung und Menschenbeglückung (VI 332).

So stellt sich Fichtes inneres Wesen als eine Ellipse mit zwei Brennpunkten dar: Denken und Wollen, Spekulationsfreudigkeit und Tatendrang. Beide Zentren aber stehen sich in ihr nicht feindlich gegenüber, sondern sind harmonisch miteinander vereinigt. Das Denken *stützt* durch seine Einsicht, Klarheit und Ordnung, die es vermittelt, den Willen, der Wille aber *schützt* das Denken, d. h. er nur gibt ihm Berechtigung und Weihe. „Alle Anordnung und Gestaltung des wirklichen Lebens muß ausgehen vom höheren, ordnenden Begriff“ (VII 492), „freie und uneigennützige Liebe zur theoretischen Wahrheit ist die fruchtbarste Vorbereitung zur sittlichen Reinheit der Gesinnung“ (VI 14; cf. V 472). Aber: „Alle Wissenschaft ist tatbegründend; eine leere, in gar keiner Beziehung zur Praxis stehende, gibt es nicht“ (IV 394); und Fichte macht es (VII 492) den Gelehrten wie Schriftstellern zum schweren Vorwurf, sie seien zu unbesorgt im Gebiete des bloßen Denkens fortgeschritten, ohne sich um die wirkliche Welt zu bekümmern (VII 492). Sein Wille trägt intellektualistisches, sein Denken voluntaristisches Gewand; zwischen beiden Zentren läßt sich die Gleichung aufstellen: Denken: Wollen = Subjektivität: Objektivität. „Meine freie Tätigkeit unmittelbar als solche, wenn sie objektiv ist, ist mein Wollen, dieselbe meine freie Tätigkeit, wenn sie subjektiv ist, ist mein Denken“ (IV 85). Fichte spekuliert nicht, um Philosoph und Gelehrter, sondern um Lehrer, Erzieher sein zu können.

Darin liegt der Schlüssel zum Verständnis der Person, des Lebens und der Lehren Fichtes. Sein Streben geht in ernster Selbst-

erziehung unabläſſig darauf aus, die Peripherie um die genannten Zentren feſt und feſter zu ſchließen, Kopf und Herz, Wiſſen und Glauben in Einklang zu ſetzen, „Harmonie mit ſich ſelbſt“ (VIII 350) zu haben und ſo je länger, um ſo mehr eine in ſich geſchloſſene, abgeklärte Perſönlichkeit zu werden (L. I 84 z. B.). Dieſes ſein eigenes ſittliches Streben bildet das Apriori ſeines pädagogiſchen Wirkens: den ganzen Menſchen aus einem Stücke zu bilden (IV 588), denn „die letzte Beſtimmung aller endlichen vernünftigen Weſen iſt abſolute Einigkeit, ſtete Identität, völlige Übereinſtimmung mit ſich ſelber“ (VI 297).

Wie eine wahrhaft philoſophiſche, ſo war Fichte auch eine tief religiös veranlagte Natur. Seine Religioſität ſtellte ſich freilich mit einer poſitiven wie negativen Seite dar; die Gegner ſahen nur die negative, deshalb fühlte ſich Fichte durch den Vorwurf des Atheismus ſo beſonders ſchwer gekränkt. Iſt er zur Philoſophie doch nur dadurch gekommen, ſich eine haltbare Dogmatik zu verſchaffen, überhaupt durch dieſen Umweg über die höheren Fragen der Theologie ſich vollkommen aufzuklären (L. I 20 ff.). Es iſt auch bezeichnend für Fichte, daß er in ſeinen ſpäteren Jahren gerade das Johannes-Evangelium ſo hochgeſchätzt und ſeine Zeitgenoſſen nachdrücklich auf dasſelbe hingewieſen hat.[1])

Und ſchließlich noch ein Wort über den ſonnigen, lebensfrohen Optimismus Fichtes, der auch den trivialen Unbequemlichkeiten des Lebens eine erträgliche Seite abzugewinnen wußte. „Wenn etwa meine auswärtigen Freunde mich bemitleiden über den vielen Verdruß“, ſchreibt er an Reinhold, „über die bitteren Stunden, die ich verleben mag, ſo bin ich ihnen für ihren guten Willen ſehr verbunden, aber er iſt übel verwandt ... Während der

---

[1]) Bei aller Verſchiedenheit im Gottesbegriff ſteht Fichte doch zum Verfaſſer des 4. Evangeliums in naher geiſtiger Verwandtſchaft. Bei beiden Männern hat das religiös-erſchloſſene Gemüt eine ausgeſprochene Neigung zu metaphyſiſcher Spekulation; ſie ſind Theologen im Philoſophenmantel. Beide ſind Choleriker. Johannes iſt der „Donnersſohn“, ſein eiſiges Ignorieren der Feinde Jeſu, der „Juden“, iſt vernichtender als Pauli lodernd ſter Zorn im Galaterbrief. Fichte drohte nicht nur der Regierung, ſondern konnte ſelbſt gegen ſeine Freunde ſchroff und herriſch ſich vergeſſen. Beide ſind Enzyklopädiker; beide haben einen abſolut wertvollen, letzten und höchſten Endzweck allzeit feierlich vor Augen uſf.

Vorlesungen lege ich die plumpen Angriffe auf mich beiseite, und wenn ich in den Ferien Zeit finde, sie zu beherzigen, so lache ich bei dieser Arbeit mich für das ganze künftige halbe Jahr gesund. Man kann mir unangenehme Minuten machen, aber den, der es zu einer unangenehmen Viertelstunde brächte, soll ich noch sehen", „ich weiß eigentlich nicht, was Haß ist, denn ich habe nie jemanden gehaßt" (L. II 228 f.).

So tritt uns in Fichte eine kraftvolle, zielstrebige Männlichkeit entgegen; wahr, klar, keusch, hochgemut im Denken, willensstark im Handeln, demütig im Blick aufs Ziel. Seine Taten waren wie seine Worte, seine Worte wie sein Herz. Er durfte sich der Nation als Reformator anbieten, weil er ständig sich selbst reformierte. Sein Herz durfte sich der Jugend, der Zukunft des Volkes, erziehlich entgegenweiten, denn es gründete sich auf ein enges, gegen sich selbst strenges Gewissen. Fichte ist eine durch und durch ethische und aprioriſch deduktive Natur; bloße Gelehrsamkeit, ebenso wie induktive, empirische Forschung, schätzt er gering. Natur und Naturwissenschaft flößten ihm geringes Interesse ein. Seine Überzeugung von der Wahrheit, sein Glaube, stellte sich pädagogisch als Aufforderung zur Selbsterziehung dar, wie sein Durchdrungensein von der Hoheit des sittlichen Willens als Aufforderung zur Selbsttätigkeit und Pflichterfüllung. Die Klarheit vollends befähigt ihn zu pädagogisch-diagnostischem Scharfblick, die Wurzeln aller Schäden aufzudecken und die sicheren Heilmittel an die Hand zu geben. Kein anderer deutscher Philosoph hat für die nationale Größe und Wiedergeburt des deutschen Volkes eine solch hingebende Begeisterung wie Fichte gehabt, und sein Optimismus läßt ihn an der Möglichkeit eines nationalen Aufschwunges durch das Mittel der Erziehung nicht verzweifeln. Vom armen Hauslehrer bis zum gefeierten Hochschullehrer, ja bis zum praeceptor totius Germaniae in schwerster Zeit hat er sich kräftiglich erwiesen.

Schleiermachers Leben.

Wir wenden uns nun zu jenem Manne, welcher, ausgezeichnet durch Frömmigkeit und Geistesfreiheit, neben Fichte einen ganz

hervorragenden Platz in der Geschichte der Religionsphilosophie einnimmt, zugleich aber auch als einer der einflußreichsten Theologen der protestantischen Kirche seit den Tagen der Reformation gilt. Seine ernste Beschäftigung mit religiösen Fragen und Philosophemen mußte ihn naturgemäß auch zu solchen Problemen führen, mit denen sich die Pädagogik beschäftigt. Deswegen sehen wir Schleiermacher nicht nur als Prediger und Hauslehrer, sondern auch als bedeutende wissenschaftliche Kraft auf dem Felde der Erziehungskunst wirken. Leider ist seiner Pädagogik nicht die verdiente Würdigung zuteil geworden, ein Umstand, der auf das Unzusammenhängende und Zerstreute des Materials, dessen Sichtung nicht ganz gelang, vornehmlich wohl zurückzuführen ist. „Und so ist die Schleiermachersche Pädagogik um ihrer ungenießbaren Form willen weit weniger gekannt und geschätzt, als sie es ihrem hochbedeutsamen Inhalte nach verdienen würde." (Ziegler, Gesch. d. Päd. S. 316.)

Friedrich Daniel Schleiermacher, geboren am 21. November 1768 in Breslau, stammte väterlicher- wie auch mütterlicherseits aus geistlichem Hause. Die Sorge für eine geregelte und christliche Erziehung veranlaßte die Eltern, ihren Sohn den Bildungsanstalten der Brüdergemeinde zuzuführen. So erhielt derselbe seine Vorbildung für den geistlichen Beruf anfangs (1783) zu Niesky, später (1785) auf dem Seminar zu Barby. Dort beginnt die erste ernste Krisis in dem inneren Lebensgange Schleiermachers.

Das Bedürfnis nach freierer Entfaltung seines Geistes, der sich durch die ängstliche Pädagogik der Brüderunität immer mehr beengt fühlte, trieb ihn 1787 zum Besuch der Universität Halle. Aber es ist bezeichnend, wie Schleiermacher an späteren Wendepunkten seines Lebens immer wieder ein Gast im Kreise der Brüdergemeinde gewesen ist; wenn auch theologisch ein ganz anderer geworden, der eigenartige Frieden dort berührte ihn sympathisch, und die mystische Art der Frömmigkeit ließ in seinem Inneren verwandte Saiten erklingen. In Halle erfolgten zwei Jahre eifrigen Studiums. Neben der Beschäftigung mit der Theologie befaßte er sich, durch Eberhardt zu platonischen und aristotelischen Studien angeregt, leidenschaftlich mit griechischen und deutschen Philosophen (Chr. Wolff und Kant). Ohne Zweifel

war es das Studium der Wolffischen Philosophie, durch welches Schleiermacher am meisten fruchtbare Anregung empfing. In Halle legte er auch den Grund zu jener wissenschaftlichen Vielseitigkeit, die ihm in intellektueller Beziehung zum Pädagogen die hohe Fakultas gab. Nach stiller Vorbereitungszeit in Drossen und bestandenem ersten theologischen Examen ging er 1790 als Hauslehrer zum Grafen Dohna-Schlobitten nach Finkenstein. Nach der einseitigen Pflege überschwenglich frommer Gefühle und nach der Alleinherrschaft des nüchternen kritischen Verstandes fand er dort das Leben, das er bis dahin „nur vom Hörensagen kannte", die Kunst und die Frauen. In den Monologen hat er diesen für ihn so gewinnreichen Einflüssen bekanntlich ein dankbares Denkmal errichtet: „Im fremden Hause ging der Sinn mir auf für schönes, gemeinschaftliches Dasein . . ." (4. Monolog). Wie bei Fichte, so führte auch bei Schleiermacher ein Konflikt zwischen ihm und seinem Prinzipal in Fragen der Erziehung zu einer freundlichen, wenn auch wehmütigen Trennung, über die er sehr bezeichnend für sich selber urteilt: „Eine jede Periode meines Lebens ist mir bis jetzt als eine Schule erschienen, und aus diesem Gesichtspunkte betrachtet, war es wohl Zeit, meinen Schlobittener Aufenthalt zu endigen, denn was ich da lernen konnte, glaub' ich, hab' ich gelernt. Mag nun eine neue Schule angehen, wenn sie auch nicht so angenehm ist; ist sie nur lehrreich, so werde ich immer glauben, als ein liebes Kind von dem ewigen Vater geführt zu werden". Kurze Zeit betätigte sich Schleiermacher als Lehrer an Gedickes Seminar und am Kornmesserschen Waisenhause in Berlin, wo er sich ein höchst anerkennendes Zeugnis seiner wissenschaftlichen wie pädagogischen Fähigkeiten erwarb. Nach bestandenem zweiten theologischen Examen wurde er Hilfsprediger in Landsberg. Bezeichnend für ihn dort ist der Eifer, den er auf die kirchliche Katechese verwandte, und das rege Interesse, welches er den lokalen Schulverhältnissen entgegenbrachte. 1796 führte ihn sein Lebensweg zum zweiten Male nach Berlin, um als Prediger an der Charité zu wirken. Während dieses Aufenthaltes führte er in den literarisch- und ästhetisch-gebildeten Kreisen ein Leben edler Geselligkeit, namentlich kam er mit den Romantikern in nahe Berührung. Friedrich Schlegel unterstützte er in der Herausgabe

des Athenäum. In Gemeinschaft mit diesem wollte er auch Plato übersetzen, mußte die Arbeit aber allein übernehmen und hat dadurch zur Kenntnis und Verbreitung der griechischen Philosophie ungemein viel beigetragen. Der Einfluß, den der glänzend begabte, aber unsolide Friedrich Schlegel auf seinen Freund ausübte, erstreckte sich nur auf das der romantischen Schule eigentümliche Wissen, nicht auf den Glauben und die sittliche Zucht, die in Schleiermachers Brust wohnten. Seiner religiösen Kraft schien denn auch Schlegel nicht gewachsen zu sein, dem die Religion nicht Herzenssache war. Nichtsdestoweniger haben die romantischen Bildungselemente auf Schleiermacher einen hervorragenden Einfluß ausgeübt, so die Einsicht in die Bedeutung des Geisteslebens, besonders des Gefühls, für Religion. Eine andere Frucht seiner Berührung mit der romantischen Richtung sind die „Vertrauten Briefe über Schlegels Lucinde", eine nur mit halbem Herzen für den Freund geschriebene Schutzschrift, die viele der treuesten Verehrer Schleiermachers kaum zu erwähnen wagen, weil sie darin einen Flecken an der Ehre ihres Meisters erblicken. Schon vorher aber hatte er durch zwei hervorragende Leistungen berechtigtes Aufsehen erregt, durch die „Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern" (1799) und durch die „Monologen" (1800). Jene Reden waren ein feierlicher Protest gegen das Zeitalter der Aufklärung. Namentlich sind es die ersten Reden, in denen Schleiermacher dem kleinlichen Streit der Rationalisten und Supranaturalisten gegenüber das wahre Wesen der Religion als des sich selbst gewissen Gefühls der „schlechthinigen Abhängigkeit" von Gott betont und mystische Hingabe an das Unendliche, das All, fordert. Er sucht die Brücke zwischen Glauben und Wissen zu schlagen; Religion und Bildung stehen sich nicht feindlich einander gegenüber, sondern Religion, Sinn für das Unendliche, ist die lebendige Quelle alles geistigen Fortschritts, und wahre Bildung fließt daher nur aus wahrer Religion. Er wies ferner in den „Monologen", jener Ergänzung der „Reden", nach, daß die Religion nicht die Sache des Verstandes, sondern allein des Gefühls sei, und bewies, daß der Gottergebene vermöge der in ihm wohnenden Freiheit seine Mitwelt beherrsche. Aus beiden Schriften erkennen wir das sittlich-religiöse Ideal, das Schleier-

macher erfüllte, und lernen wir die Ziele kennen, die er später durch seine Tätigkeit verwirklicht hat. Als Hofprediger in Stolpe fand er nach dieser seiner Sturm- und Drangperiode innere Sammlung und Vertiefung. In diese Zeit fällt seine schon erwähnte Platoübersetzung, durch die er das, was Goethe, Schiller und die Romantiker in poetischer Weise begonnen hatten, in rein wissenschaftlicher Form vollendete, nämlich Befruchtung der germanischen Welt durch den Geist des Hellenentums. Dort entstand auch sein erstes philosophisches Werk, die „Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre" (1803). Daneben reiften in seinem rastlos arbeitenden Geiste Reformpläne. Zu erwähnen sind davon die zwei „Unvorgreiflichen Gutachten", in denen Schleiermacher teils Vorschläge zur Vereinigung der lutherischen und reformierten Kirche, teils die Mittel, „dem Verfall der Religionen vorzubeugen", erörtert und beurteilt. Der Erfolg war seine Berufung als außerordentlicher Professor und Universitätsprediger nach Halle (1804), in welchen Stellungen er eine segensreiche Tätigkeit entfaltete. Auch schrieb er hier das tiefsinnige Gespräch „Die Weihnachtsfeier" (1806), eine dialogische Auseinandersetzung der verschiedenen Auffassungen von der Person und dem Werke des Erlösers. Vor allem aber trat in Halle bei Schleiermacher der edle, opferfreudige Sinn fürs Vaterland in Erscheinung. In jener schweren Zeit, die übers Vaterland hereingebrochen war, ward er durch seine Predigten ein Tröster und Prophet auf bessere Zeiten; beides verkündete er: Ergebung ins Leiden und Erhebung aus kleinmütiger Verzagtheit. Nach Auflösung der Universität Halle kam Schleiermacher zum dritten Male und für immer nach Berlin — flüchtig wie kurz vorher Fichte. Dort war er nun mit den Besten seiner Zeit voll Besonnenheit und Selbstverleugnung eifrig für die Erneuerung Preußens tätig. Wie Fichte den Hörsaal, so betrat Schleiermacher unter französischen Bajonetten die Kanzel. Gleich jenem suchte auch er den gesunkenen Geist des Volkes und die gebrochene Macht des Staates zum bevorstehenden Kampfe durch die Gründung einer Universität zu heben. „Wir müssen eine Saat säen, die vielleicht erst spät aufgehen wird, aber die nur um desto sorgfältiger will behandelt und gepflegt sein" (An E. v. Willich, Dezember 1806). Durch

seine „Gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschem Sinne“ (1808) machte er Mut für die Sache und stellte — allerdings sehr abweichend von Fichte — die wesentlichen Formen und wichtigsten Zwecke einer deutschen Hochschule dar, die dann zumeist auch diesen seinen Vorschlägen entsprechend zu Berlin eröffnet wurde. An derselben erhielt Schleiermacher 1810 eine ordentliche Professur und wurde der erste Dekan der theologischen Fakultät. Als dann im Frühling 1813 die Befreiungsstunde fürs Vaterland schlug, da sehen wir Schleiermacher gleich Fichte die Büchse tragen und sich an der Ausrüstung und Einübung des Landsturms tatkräftig beteiligen.

Unter der Fülle der literarischen Schöpfungen Schleiermachers bildet „Der christliche Glaube, nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt“ (1821) sein Hauptwerk, welches nicht nur unter den Anhängern, sondern auch unter den Gegnern Schleiermachers den nachhaltigsten Einfluß ausübte. Indem der Verfasser auch hier die Religion auf das „Bewußtsein der schlechthinigen Abhängigkeit“ zurückführte, welches in dem Gefühl seinen Sitz hat, erklärt er sie für unabhängig von aller geschichtlichen und philosophischen Kritik, weil diese den tiefsten Quell des religiösen Lebens nicht zu erreichen vermag. So wurde der theologische Rationalismus und der Pietismus von Schleiermacher zu einer höheren Einheit verschmolzen, indem er ebenso gegen den Pietismus das Recht der freien wissenschaftlichen Forschung wahrte, wie er dem Rationalismus gegenüber auf die Bedeutung der Person Christi hinwies.

Seiner für unser pädagogisches Thema wichtigen philosophischen Ethik werden wir an anderer Stelle Erwähnung tun. Bemerkt sei hier nur kurz, daß Schleiermacher als Pädagoge die Erziehung auf Vernunft und Religion gründet und die Jugend zu Mitgliedern des Staates, der Kirche, der Gesellschaft und der Wissenschaft erzogen wissen will. Seine „Pädagogischen Schriften“ dienen uns im folgenden wesentlich als Unterlage.

Wodurch Schleiermacher auf seine Mit- und Nachwelt gewaltig eingewirkt hat, ist dies, daß er eine dem Geschmacke seiner Zeit entsprechende christliche Ethik aufstellte und auf diese Weise dem wiedererwachenden Patriotismus eine religiöse Färbung ver-

lieh, gleichwie Fichte demselben eine philosophisch-ethische Seele einhauchte.

Schleiermachers Charakter.

Ein Charakterbild Schleiermachers im kurzen Umriß zu zeichnen, begegnet besonderen Schwierigkeiten. „Seine Physiognomie", sagt Sigwart,[1]) „gehört zu jenen, welche die Qual der Maler sind, weil sie unähnlich werden, sobald ein ruhiges Bild sie festhalten will; alles ist Leben und Bewegung, und nur diese Beweglichkeit ist charakteristisch, die kein Mittel der Darstellung wiedergeben kann."

Um uns in das eigenartige Wesen dieses Mannes zu vertiefen und seine Größe, besonders auf pädagogischem Gebiete, im vollen Umfange würdigen zu können, achten wir zunächst auf den Ausgangspunkt alles Denkens und Handelns dieses Theologen, das Selbstbewußtsein. Mit Kant und Fichte ist auch Schleiermacher davon überzeugt, daß der Geist die Quelle alles Lebens in sich trägt. Wer zu dieser Überzeugung durchgedrungen ist, den erfüllt die Gewißheit innerer Freiheit, die ihn unabhängig von allen wechselvollen Erscheinungen der Außenwelt in sich fest und geschlossen macht. Der Gipfel dieses Selbstbewußtseins aber ist die Erkenntnis, ein eigentümliches, von Gott gerade so gewolltes Geschöpf zu sein. In jedem Individuum stellt sich die Menschheit in eigentümlicher Art da. Diese Eigentümlichkeit mit all ihrem Reichtum bei sich und anderen zu achten, zu ehren und zu bilden, das ist höchstes Sittengebot.

Es läßt sich nun bei Schleiermacher, wie bei Fichte auch, bestimmt nachweisen, daß durch besondere Eindrücke und erregte stärkere Gefühle in seinen Jugendjahren das Gepräge seiner Individualität bestimmt und das Ziel späterer Wirksamkeit ihm gestellt worden ist. Schon als Knabe trug er eine merkwürdige religiöse Empfänglichkeit zur Schau.[2]) Dieselbe

---

[1]) Zum Gedächtnis Schleiermachers. Rede, gehalten in der Aula zu Tübingen, Jahrb. für deutsche Theologie Bd. 14 Heft 1 S. 3.

[2]) Aus Schleiermachers Leben in Briefen, Berlin 1858, Bd. 1 p. 331 (Briefe von 1794—1804).

fand ihre erste Pflege in der Luft eines christlichen Elternhauses, ihre Steigerung in der Brüdergemeinde, ihre schmerzliche Vertiefung durch den Tod der Mutter. So lernte er, „zeitig in sich selbst schauen", und gewann neben persönlicher religiöser Innerlichkeit, die ihn unter allen Versuchungen des Skeptizismus bewahrt hat,[1]) den pädagogisch so wichtigen Scharfblick für das innere Leben anderer. Aber neben dieser religiösen Erregbarkeit offenbarte sich in Schleiermacher eine kritisch-spekulative Geistesrichtung, die in ihm als 12jährigem Knaben bereits religiöse Zweifel wachzurufen vermochte und zu selbständigem, freiheitlichem Denken und Handeln dann erstarkte. So stellt sich die Individualität des Mannes Schleiermacher dar in ahnendem Tiefsinn und spekulativem Scharfsinn; ein angeborener Hang zur Mystik paart sich mit Neigung zu freier Forschung, eine Folge seiner spekulativen Natur. Es wird bei ihm der Glaube wissenschaftlich durchdacht, die Wissenschaft aber durch den Glauben verklärt. Die harmonische Vereinigung dieser beiden Zentren ist das Ziel der Erziehung seiner selbst wie anderer, indem er sie anleitet, nach innen zu schauen, sich auf sich selbst zu besinnen und so ein klares, tatkräftiges Bewußtsein seiner Kräfte, seiner Umgebung, wie seiner Bestimmung und Ziele in derselben zu gewinnen. Dazu soll nach Schleiermacher die Religion als genuinste und realste Lebensmacht verhelfen. Wie bei Fichte der sittliche Wille, so präponderiert bei Schleiermacher die Herzensfrömmigkeit. Von dieser Zentrale seines Lebens aus beurteilt er das private Leben (Häuslichkeit, Ehe, Kinderzucht, Gesinde, Gastfreundschaft, Wohltätigkeit) wie das öffentliche (Schule und Erziehung). Aus Religiosität ist er Patriot; „den jungen Männern jetzt das Christentum klarmachen und den Staat, d. h. eigentlich ihnen alles geben, was sie brauchen, um die Zukunft besser zu machen, als die Gegenwart war" (An H. v. Willich, Berlin 1808). So betont er in seiner Antrittspredigt in Halle die Macht der patriotischen Gesinnung, durch die Preußen groß geworden ist; in einer anderen Predigt über Eph. 2, 19 weist er gegenüber dem Weltbürgertum nach, „wie sehr es die Würde des Menschen erhöht, wenn er mit ganzer Seele

[1]) ibid. p. 308.

an der bürgerlichen Vereinigung hängt, der er angehört". Sonderlich aber ist in diesem Punkte sein Blick auf die Jugend gerichtet, daß sie durch die Macht der Religion zum rechten Glauben und damit zu einem sittlich-tatkräftigen Leben erzogen werde. Dieser Gedanke kehrt in den innigen Geboten am Schlusse seiner Predigten oftmals wieder. Wir verweisen hier vor allem auf die Festpredigt am zweiten Festtage des Reformationsjubiläums 1817, „daß wir der Jugend wollen behülflich sein zum freien Gebrauch des göttlichen Wortes und sie erziehen zur Gerechtigkeit, die aus dem Glauben kommt", so lautet das Thema. Als Pädagogen wie als Patrioten sehen wir Schleiermacher gleich Fichte von einem unerschütterlichen Optimismus beseelt. „Deutschland ist immer noch da, und seine unsichtbare Kraft ist ungeschwächt, und zu seinem Beruf wird es sich wieder einstellen mit nicht geahnter Gewalt, würdig seiner alten Heroen und seiner vielgepriesenen Stammeskraft" — mit diesen Schlußworten seiner zweiten Auflage der „Reden" trotzt er 1806 hoffnungsfreudig den Napoleonischen Erfolgen. Sonderlich stark tritt dieser Optimismus wieder im Hinblick auf die Jugend in Erscheinung: „An wen soll ich mich wenden, als an Euch? Niemals kann ich dahin kommen, am Vaterlande zu verzweifeln, ich glaube fest daran, ich weiß bestimmt, daß es ein auserwähltes Werkzeug, ein Volk Gottes ist".[1])

Aus der religiösen Grundstimmung seines Wesens, sowie aus der Wertschätzung und liebevollen Anerkennung jeglicher Individualität erklärt sich auch Schleiermachers sittliche Feinfühligkeit, die noch durch sein ästhetisches Empfinden wesentlich erhöht wird. Was seiner Denkart verwandt war, assimilierte er sich; daher begegnen wir in seinen Werken Anklängen an die verschiedensten Systeme. Falckenberg nennt Schleiermacher treffend einen „Eklektiker, aber einen solchen, der in der Verschmelzung der verschiedenartigsten Ideen seine Eigentümlichkeit geltend zu machen weiß".[2]) In seinem vielseitigen Geiste manifestiert sich zudem eine harmonisierende Tendenz. Schleiermacher ist der Mann der Vermittlung, der Union. Wenn ihm irgend-

[1]) ibid. (Von der Anstellung in Halle bis zur Verheiratung) p. 200.

[2]) Richard Falckenberg, Geschichte der neueren Philosophie 8. Aufl. S. 424.

eine Seite zu stark betont zu werden scheint, so ist er alsbald bereit, ein Gegengewicht zu halten. Er schreibt z. B.: „Wir scheinen mit Hegel sehr gut versorgt ... doch muß ich erst wissen, ob es nötig ist, von irgend einer Seite ein Gegengewicht zu halten".[1]) So tragen auch seine Schriften durchweg den Charakter einer gelassenen Ruhe; notwendige Polemik führt er im Gegensatz zu Fichte stets leidenschaftslos, nur wenn das edle Gut der Freiheit, die Lebenslust alles wissenschaftlichen Forschens, geknebelt zu werden drohte, dann wurde Schleiermacher scharf.

Aus der Tiefe seiner reichen, gemütvollen Veranlagung entspringt neben seiner Frömmigkeit auch der Drang nach geselligem Verkehr. Er hat die Bezeichnung von sich als eines „Virtuosen der Freundschaft" angenommen und hinzugefügt, „von Gottes Gnaden glaube ich das wirklich zu sein" [2]) — namentlich im Verkehr mit Frauen: „es liegt sehr tief in meiner Natur, daß ich mich immer genauer an Frauen anschließen werde als an Männer".[3]) Und dieser auf allen Stufen seines Lebens gesuchte Anschluß ans weibliche Geschlecht entspringt bei ihm keiner trivialen Leidenschaft oder süßlichen Freundschaft, sondern ist eine spezifische Äußerung seiner kräftigen pädagogischen Veranlagung: „von jeder Anwandlung von Leidenschaft bin ich frei ... ich suche, von ihnen zu lernen und sie zu belehren".[4]) Er fühlte instinktiv, daß ein weibliches Gemüt bestimmte Schwingungen seiner Seele feinfühliger und richtiger versteht als ein männliches.[5]) So ist ihm geselliges Leben Herzensbedürfnis, er sucht Wirkung von Seele zu Seele, bald als Subjekt mitteilend, bald als Objekt empfangend; und dies Geben und Nehmen an jeden und von jedem, mit dem er in Berührung kommt, charakterisiert ihn als „eine echt sokratische Natur, beseelt von der Kraft des Eros".[6])

Schleiermachers Idealismus sieht aber im Gegensatz zu Fichte das Gute nicht in einer im Transzendenten erst zu erreichenden

---

[1]) Brief von 1819. Mitgeteilt von Sack, Studien und Kritiken 1848.
[2]) ibid. (1794—1804) p. 348.
[3]) ibid. (1794—1804) p. 210.
[4]) ibid. (1794—1804) p. 199.
[5]) ibid. (1794—1804) p. 328 u. 331.
[6]) Sigwart a. a. O. S. 12.

Vollkommenheit, sondern schon hier vom und im Menschen selbst. Sein ganzes Leben ist ein einziger Akt großartiger Selbsterziehung. Dazu hatte Schleiermacher die Wahrheit des docendo discimus erkannt. Jeder Tag ist ihm verloren, an dem er nicht unterrichtlich tätig ist;[1]) „ich will alles Mögliche tun, um irgend eine Art unterrichtlicher Beschäftigung zu bekommen; ich fühle es wirklich als ein dringendes Geistesbedürfnis, dergleichen zu haben". „Es scheint mir die unerläßlichste Pflicht eines jeden Menschen zu sein, andere zu erziehen, es mögen nun Alte sein oder Kinder, eigene oder fremde."[2]) Und solche „unterrichtliche Beschäftigung" vollendet sich ihm nicht in der zunächst natürlich notwendigen Mitteilung von Kenntnissen, sondern gleich Fichte steht ihm die Ethisierung des Individuums obenan. So ist Schleiermacher universell wie individuell, annehmend von andern, eindringend auf andere, auf Kanzel und Katheder, als Hauslehrer, Freund und Bürger eine durch und durch erziehlich wirkende Persönlichkeit.

Wie neben Luther, dem Sohne des Bergmanns, Melanchthon, der Sohn des Waffenschmiedes, steht, jener schöpferisch tätig, dieser glättend, so steht neben Fichte, erfüllt von kraftvollem, reformatorischem Eifer, allerdings nicht ohne Härten, Schleiermacher, hochgelehrt mit mildem Charakter. Darin aber gleichen sich beide: obwohl der eine überwiegend zur Spekulation, der andere zu frommer Einkehr neigt, sie treten als Männer der Tat weltfreudig (im Gegensatz zu Spinoza, Schopenhauer u. a.) auf den Schauplatz des täglichen Lebens und tragen zur Lösung brennender Zeitfragen redlich an ihrem Teile bei.

Die Berliner Universität rüstet sich auf ihre hundertjährige Stiftungsfeier 1910. Bei dieser Gelegenheit wird aufs neue auch auf das erfolgreiche Lebenswerk ihrer beiden Gründer und ersten Dozenten, Fichtes und Schleiermachers, dankbar zurückgeschaut werden. Sie beide haben der Staatsregierung auf deren Veranlassung jeder selbständig einen Plan zur Organisation der Hochschule vorgelegt, die ihren großen Aufschwung gerade in den ersten Jahren neben Savigny und Hegel unseren beiden Gelehrten zu verdanken hat.

[1]) ibid. 253 u. 300.
[2]) ibid. p. 190.

Erster Teil.

Die philosophischen Prinzipien Fichtes.

Die Philosophie ist nach Fichte eine Synthese aus innerer Veranlagung („Seele" I 434) und äußerer Einwirkung („Leben" VII 360, II 293). Daraus erklärt sich sein Idealismus, und diesem Idealismus („bis in die Wurzel hinein" [N. W. I 398]) ist er stets treu geblieben. Ob im übrigen seine Gedanken, wie Fichte selber behauptet, immer die gleichen geblieben sind (V 399. 467), ob sie nach Meinung seines Sohnes eine Weiterbildung und inneren Fortschritt, oder ob sie nach Ansicht anderer ein Verlassen seines früheren Standpunktes bezeichnen, diese bereits vielerörterte Frage nach Fichtes „veränderter Lehre" braucht hier nicht aufs neue untersucht zu werden. Auch die Tatsache, daß sein Idealismus anfangs mit einer ethischen Evolutionslehre, später mit einem mystischen Pantheismus verbunden wurde, bleibt für die Beurteilung seiner pädagogischen Ideen von untergeordneter Bedeutung, zumal Fichte ein diesbezügliches, vollständig ausgeführtes System gemäß den Prinzipien seines philosophischen Denkens niemals aufgestellt hat.

Entsprechend seiner individuellen Veranlagung mit ihren scharfsinnigen theoretischen Erwägungen und ethischen Neigungen lassen sich auch in seiner Philosophie zwei Gedankenströme verfolgen: theoretisch-spekulative und ethisch-praktische; gedankliche Kontraktion und handelnde Expansion. Das Denken gibt dem Wollen zwar die feste Position, die Hegemonie aber führt der Wille. Die absolute Tätigkeit äußert sich zwiefach: im Denken und Wollen. Das reine Ich stellt sich im theoretischen und praktischen Ich dar. „Wollen und Vorstellen stehen in notwendiger Wechselwirkung, und keines von beiden ist möglich, ohne daß das Zweite zugleich sei" (III 21. 18—36). Das Wesen des transzendentalen Idealismus besteht in der Zusammenfassung und

dem Ineinssetzen der Prinzipien des ethischen und metaphysischen Idealismus.[1])

Wir wenden uns nun zum ersten Teile seiner W. L., der theoretischen Philosophie.

Theoretischer Teil.

Fichtes Überzeugungskraft einerseits und sein spekulativer Charakter andererseits machten ihn zum Schöpfer seiner W. L., die wie die übrigen seiner Schriften den Charakter des Positiven trägt und die Begründung des gesamten Wissens aus einem einzigen Prinzip enthält. Dieses Prinzip findet Fichte im Anschluß an Kants Lehre von der transzendentalen Einheit der Apperzeption, in dem Ich-Bewußtsein. Seine W. L. geht demnach unmittelbar aus Kants Kritizismus hervor, ist aber vielfach von dem Systeme Kants unabhängig.

Fichtes Standpunkt ist der des kritischen oder transzendentalen Idealismus; dies erklärt sich aus seinem Streben, eine Einheit aller menschlichen Erkenntnis zu geben. In dieser Beziehung steht er ganz auf seiten Spinozas. Um das Wesen des transzendentalen Idealismus zu erfassen, müssen wir auf seine einzelnen Elemente zurückgehen, wobei wir den Hergang des kantischen Systems, des subjektiven Idealismus, als bekannt voraussetzen. Fichte behauptet, daß der Welt überhaupt keine Realität zugeschrieben werden dürfe, da alles empirische Sein aus der intelligibeln Welt des Ich hervorgehe, dem allein reale Gültigkeit zukomme.

Somit geht Fichte von der Voraussetzung des Ich als eines reinen Ich aus und stellt dieses als das oberste Prinzip auf. Daher fordert er von jedem, der mit Philosophie beginnen will, sich aus dem Selbstbewußtsein heraus zum absoluten Ich zu erheben, denn wer sich nicht als reines, d. h. von allem empirischen Inhalte abstrahierendes Ich zu setzen vermag, der bleibt außerhalb der Philosophie stehen, für einen solchen kann sie schlechterdings nicht beginnen. Dies oberste Prinzip setzt also das Ich schlechthin durch sich selbst.

---

[1]) O. Gühloff, Der transzendentale Idealismus Fichtes, J.-D., Halle 1888, S. 17.

Hierzu ist zu bemerken, daß Fichte nicht imstande war, aus diesem reinen oder absoluten Ich auch wirklich allen Inhalt abzuleiten. In diesem Begriff ist zwar die Synthese des Seins und des Sollens enthalten, und theoretische und praktische Philosophie haben dadurch eine gemeinschaftliche Spitze bekommen, indessen bleibt dieser Begriff trotzdem ein dunkler, selbst wenn wir uns über das naive Bewußtsein erheben. Dessen war sich auch Fichte bewußt, denn zum Zwecke der Deduktion der Totalität des Bewußtseinsinhaltes des Ich stellt er ein zweites Prinzip auf, welches also lautet: Ich setze dem Ich ein Nicht-Ich entgegen. Er setzt also das absolute Gegenteil seiner selbst. Dadurch aber verliert das absolute Ich die Bedeutung des absoluten Prinzips; das Ich kann nun nicht mehr als unendliches, sondern muß als endliches Prinzip angesehen werden. Wie das reine Ich diese doppelte, diametral entgegengesetzte Tätigkeit sein könne, ist ebenso unbegreiflich wie das Postulat des schlechthin sich selbst setzenden Ich.

Es liegt daher die Frage nahe, wie bei diesem Gegensatze die Einheit des Ich bestehen könne? Dieselbe läßt sich nur halten, wenn man voraussetzt, daß jede von den beiden Ich-Seiten 1. ein für sich bestehendes Ganze vorstellt und 2. nur eine relative Realität gegenüber der andern behauptet. Dies ist wohl im Sinne Fichtes, denn sein drittes Prinzip lautet: Ich setze im Ich dem teilbaren Ich ein teilbares Nicht-Ich entgegen, woraus erhellt, daß dem Ich, welches im absoluten Ich dem Nicht-Ich gegenübersteht, nicht mehr das absolute, sondern das geteilte Ich und umgekehrt, dem Nicht-Ich, welches dem Ich gegenübersteht, nur eine geteilte und deswegen relative Realität zukommt. Es ergibt sich weiter, daß, während im ersten Prinzip des Ich absolute Aktivität vorhanden ist, es in anderen Prinzipien Aktivität und Passivität zugleich ist.

Der Widerspruch, der zwischen der Einheit des Ich im Prinzip und dem Dualismus zwischen Ich und Nicht-Ich besteht, läßt sich nur dadurch beseitigen, daß man, innere Notwendigkeit vorausgesetzt, alle auf das Ich einwirkende Aktivität des Nicht-Ich als einen bloßen Schein ansieht und sie nur als die Selbstbestimmung des Ich auffaßt. Und das versucht Fichte auch in dem theore-

tischen Teile seiner W. L. zu zeigen. Die drei Grundsätze, welche den Inhalt des Ich-Bewußtseins ausmachen, nämlich das Setzen des Ichs, das Setzen des Nicht-Ichs und die gegenseitige Einschränkung des Ichs und Nicht-Ichs, bezeichnet Fichte als Thesis, Antithesis und Synthesis, entsprechend den Qualitätskategorien der Realität, der Negation und der Limitation.

Wir kommen nunmehr zum zweiten, zum praktischen Teile seiner W. L.

Praktischer Teil.

Auch hier ist das reine Ich die absolute Einheit, aus der alle Erkenntnis ihrem ganzen Inhalte nach abgeleitet und zu der alle Philosophie zurückgeführt wird.

Die theoretische W. L. hat gezeigt, wie sich das Ich als vorstellendes Ich (Intelligenz) in seiner Unabhängigkeit erkennt, wie es nur mit sich selbst in Wechselwirkung steht und nur durch sich selbst erkannt wird. Wenn sich dieses Ich noch zu einem Nicht-Ich verhält, so kann es sich zu demselben nur bestimmend verhalten, es kann sich nur als das Nicht-Ich bestimmend setzen. Hier liegt der Übergang zu dem Fundamentalsatze der praktischen W. L., der lautet: Das Ich setzt das Nicht-Ich als bestimmt durch das Ich, wogegen der Grundsatz der theoretischen W. L. lautet: Das Ich setzt sich als beschränkt oder bestimmt durch das Nicht-Ich. Dadurch nun, daß dem Ich ein Nicht-Ich als Realität gegenübergetreten ist, wird es — das Ich — zum theoretischen und praktischen Ich. Diese beiden Ich unterscheiden sich voneinander also dadurch, daß jenes ungeachtet seiner Selbstbestimmung und Tätigkeit stets durch das Nicht-Ich *bestimmt* ist, dieses dagegen umgekehrt eine bestimmende Tätigkeit auf das Nicht-Ich ausübt und dadurch das Nicht-Ich zum determinierten und passiven macht. Hierbei stellt sich nun aber heraus, daß das theoretische Ich nicht imstande ist, alles Bestimmtsein durch das Nicht-Ich in seine eigene freie Selbstbestimmung umzuwandeln, d. h. dasselbe als freies Produkt seiner selbst zu zeigen. Dies geht daraus hervor, daß es — das theoretische Ich — unfähig ist, rein aus und durch sich selbst Vorstellungen zu produzieren. Hegel hat diesen Mangel im Fichteschen

System überzeugend nachgewiesen: „. . . wie Anfang und Ende, Prinzip und Resultat des Fichteschen Systems keineswegs übereinstimmen, wie das Ich sich selbst objektiv sein will und soll, aber nicht wird, vielmehr das Prinzip Ich=Ich im Fortgange des Systems sich in das Prinzip „Ich soll=Ich sein" verwandelt und damit eigentlich in sein Gegenteil „Ich nicht=Ich" verkehrt".[1]) Wir haben uns aber hier lediglich mit dem Fichteschen Ich zu beschäftigen und dürfen deshalb vom Fichteschen Standpunkte nicht abweichen, sondern müssen vielmehr von der Voraussetzung ausgehen, daß das Ich ein vollkommenes Produkt und freies Sichselbstbestimmen ist. In seinem praktischen Teil der W. L. zeigt uns nun Fichte alles Anschauen und Denken als eine Tat des Ich, als eine Tathandlung. Seine Überzeugung, daß der Grund aller Wirklichkeit in dem Idealen zu suchen sei, das sie erfüllen soll, prägt seiner Lehre den Charakter des ethischen Idealismus auf. Das praktische Ich ist die Grundform aller Triebe, woraus alle unsere Handlungen, ob gut oder böse, entspringen. Was am Ich gesetzt ist, muß auch *für* das Ich sein, d. h. was das Ich tut, davon muß es auch wissen, was es eben tut, wodurch dann seine Vorstellungskreise erweitert werden. So gelangt die *praktische* W. L. zu einer Entwicklung der *praktischen Vernunft*, in welches Gebiet je die Gesetze des Wollens und Handelns gehören. Da nun das Nicht=Ich dem praktischen Ich naturgemäß einen Widerstand entgegensetzt und es folglich überhaupt kein Streben ohne Widerstreben gibt, so bewegt sich Fichtes Anschauungsweise in einem fortgesetzten, nie endenwollendem *Sollen*. Und darin besteht auch das Wesen der praktischen Philosophie, der Ethik, überhaupt, daß sie nicht erklärt das, was ist, sondern daß sie fordert das, was sein sollte. Daraus erklärt sich ferner, daß Fichte die Natur nur insoweit zu deduzieren vermochte, als sie das Ich *individualisiert*. Er hat daher in seiner Moral, seinem Natur= und Staatsrecht keine andere Freiheit begründet als die in der Form des Individuums. Dies Wesen der individuellen Freiheit besteht darin, daß das individuelle Ich eine

---

[1]) Darstellung des Systems der Fichteschen Philosophie.

Welt [1]) außer sich hat und durch diese in seinem Denken und Handeln mit bestimmt ist. Das Ich tritt hier denkend und handelnd zugleich auf. Denken und Handeln verhalten sich ja wie Subjektivität und Objektivität: Die freie Tätigkeit als eine subjektive ist Denken dieselbe als eine objektive ist Wollen. „Daher läßt das Wollen sich nur durch den Gegensatz mit dem Denken, und das Denken sich nur durch den Gegensatz mit dem Wollen begreifen" (IV 85). Die Normen des sittlichen Handelns deduziert Fichte aus den drei genannten Ich-Vorgängen, Thesis, Antithesis und Synthesis. Diese Ableitung wird von dem Gesichtspunkte aus unternommen, daß dadurch die Realität des Sittengesetzes gewährleistet werde. Fichtes Sittengesetz läßt sich in dem kategorischen Imperativ ausdrücken: „Handle frei und selbständig!" Er findet dieses unbedingte Sollen, während er den Begriff des Nicht-Ich untersucht. Der Wert des Handelns hängt von der Art, wie sich der Wille bestimmt, ab, nicht von dem Inhalt und den Folgen des Geschehens. Dies ist es, was der praktischen W. L. Fichtes den Charakter des ethischen Formalismus verleiht. In dieser Beziehung stimmt Fichte mit Kant überein. Eigentümlich ist bei beiden der Aufbau der Ethik auf dem Pflichtbegriff, denn, was das Individuum verpflichtet, ist im allgemeinen Sinne die Vernunft, im engeren das Gewissen. Letzteres ist nach Fichte das unmittelbare Bewußtsein unserer Freiheit und unserer höheren Natur. Mit anderen Worten, es ist die Übereinstimmung des empirischen mit dem reinen Ich. Mithin bezieht sich das Sittengesetz auch auf die Freiheit, den Trieb nach absoluter Unabhängigkeit und Selbständigkeit, welcher sich im Wollen äußert und durch welchen der Mensch zur bewußten Sittlichkeit gelangt. Wesentlich verschieden davon ist der Naturtrieb (der Instinkt), der bloß auf die Befriedigung der leiblichen Bedürfnisse abzweckt, also den Genuß als Zweck setzt. Sittlichkeit ist nur dadurch möglich, daß der Mensch vernünftig und frei ist; Freiheit heißt nicht ursachloses oder gar gesetzloses Handeln, sondern Willensbestimmung

[1]) „Die Welt ist nichts weiter als die nach begreiflichen Vernunftgesetzen versinnlichte Ansicht unseres eigenen inneren Handelns als bloßer Intelligenz innerhalb unbegreiflicher Schranken, in die wir nun einmal eingeschlossen sind. Die Welt ist das versinnbildlichte Materiale unserer Pflicht" (V 184 f.).

aus teleologischer Notwendigkeit, unabhängig von äußerem Zwang. Daher bezeichnet Fichte die Freiheit als eine Eigenschaft der Willenskausalität und schreibt ihr unbedingte Autonomie zu. Er betrachtet also das Wollen und Handeln nicht als Folge äußerlich und mechanisch wirkender Ursachen, sondern als Ausdruck und Folge der inneren Gesetzmäßigkeit des geistigen Lebens selbst. Demnach ist Fichte Determinist. Die Sittlichkeit ist aber nur dadurch möglich, daß wir vernünftig und frei sind. Die Freiheit und mit ihr die Moralität entspringen aus dem Wesen unserer Vernunft. Das, was dem Handeln einen Wert gibt, ist die Selbstbestimmung, kraft welcher wir uns unserer überindividuellen Wesenheit bewußt werden. Soll die Freiheit mit Sittlichkeit bestehen, so muß sie auch errungen und stets aufs neue behauptet werden. Erst dadurch wird man sich der Freiheit voll und ganz bewußt, daß man sie *erlebt*. Auf diese Art tritt die Freiheit von dem kontinuierlichen Zustande des *Werdens* in den ewigen Zustand des *Seins*. Mit letzterem beschäftigt sich das Materiale des Sittengesetzes; aus diesem ergibt sich die sittliche Bestimmung des Menschen. Das Prinzip der Sittlichkeit zerfällt mithin in ein theoretisches und praktisches. Ersteres bezieht sich auf den Inhalt des Sittengesetzes, letzteres auf die Form desselben. Das Materiale des Sittengesetzes bestimmt Fichte als die absolute Selbständigkeit. Diese Bestimmung hängt eng mit der Bestimmung des Absoluten zusammen. Aber damit ist noch kein Inhalt des Sittengesetzes gegeben, denn jener Begriff ist kein materialer, sondern ein formaler. Um nun dem Sittengesetz einen vollen Inhalt zu geben, mußte Fichte die andere Bestimmung des Ich, nach welcher es das absolute Sein ist, hinzunehmen. Durch diese Verbindung beider wird die ethische Selbständigkeit, die ursprünglich eine Selbständigkeit des *Handelns* war, zur Selbständigkeit des *Seins*, welches kein Sein außer sich duldet. Da es aber außer dem Absoluten ein Sein nicht gibt, so muß sich das Ich erscheinen als unmittelbar wollend, d. h. das Ich muß sich erscheinen mit einem absoluten *Willen der Pflicht*, welcher alles besondere Wollen schlechthin aufhebt (N. W. III 45), so daß zuletzt dasselbe frei von jedem Widerstreben ins Unendliche (Ab-

solute) hinausgehen kann. Das ist das Ziel der Sittlichkeit und der wesentliche Inhalt des Sittengesetzes.

Einen tieferen Blick in die sittliche Anschauung Fichtes gewährt seine Schrift „Die Bestimmung des Menschen". In dieser entwickelt er folgenden Standpunkt: 1. den dogmatischen, 2. den transzendentalen und 3. den religiösen oder, um mit Fichte zu reden: 1. Zweifel, 2. Wissen und 3. Glauben. Der 1. Standpunkt gründet sich auf die Erfahrung, der 2. auf das Selbstbewußtsein, das reine Ich, der 3. endlich behauptet die Realität der sinnlichen und übersinnlichen Welt, als die Offenbarung des ewigen göttlichen Lebens aus der Einheit, mit welchem in uns das „selige Leben" aufgeht.

Was das Verhältnis Gottes zur Welt betrifft, so sehen wir Fichte von der Idee der göttlichen All-Einheit erfüllt in Übereinstimmung mit Schleiermacher. Voraussetzung aller religiösen Betrachtungen bei Fichte ist der Glaube, daß die philosophische Idee mit dem Inhalt der Religion übereinstimme. Nur durch das höchste Denken, die reine Vernunft, kann der Mensch bis zur Gottheit gelangen; zum klaren Begriffe aber muß sich notwendig die Liebe gesellen. Fichtes Auffassung des Glaubens ist vorwiegend intellektualistisch, wie andrerseits auch Anklänge an den Mystizismus vorhanden sind, was sich namentlich in dem umgearbeiteten Werk seiner W. L. kundgibt. Doch ist das hier weniger von Belang.

Überblicken wir Fichtes System in seinen einzelnen Entwicklungsstadien, so zeigt sich, daß mit der Entwicklung des Ich-Begriffs der Perfektibilitätsgedanke aufs engste verwachsen ist. Wir sehen das empirische Ich in einem steten Werdeprozeß dem reinen Ich sich nähern, nicht sprung-, sondern schrittweise sich zu den Höhen der Gottheit bewegen, von der es seinen Ursprung genommen hat und zu der es zurückkehrt, zur absoluten Einheit, zu Gott, als dem ewig Seienden. Dieses Seinszustandes schon hinieden teilhaftig zu werden, ist Ziel und Endzweck alles menschlichen Strebens, und dies ist die eigentliche Bestimmung des Menschen.

Die philosophischen Prinzipien Schleiermachers.

Dialektik.

Schleiermacher hatte es sich von Anfang seines wissenschaftlichen Lebens an zur Aufgabe gemacht, die kirchliche Dogmatik von dem scholastischen Zwange zu befreien und die Glaubenslehren in den Kreis philosophischer Untersuchungen zu ziehen. Zu diesem Zwecke bediente er sich jener streng wissenschaftlichen Methode, die wir im besten Sinne des Wortes und auch im Sinne Schleiermachers als Dialektik bezeichnen, der Kunst der Gesprächsführung auf dem Gebiete des reinen Denkens. Die Dogmatik dieses großen Theologen hat darum die Dialektik zu ihrer Voraussetzung, und ohne diese kann sie nicht begriffen werden, denn das materielle Prinzip, das schlechthinige Abhängigkeitsgefühl, findet in der Dialektik seine metaphysische Rechtfertigung. Andrerseits steht die Dialektik mit der Logik im engsten Zusammenhang, so daß die erstere ihrem Begriffe nach wesentlich die Einheit der Metaphysik und Logik ist. Alles Wissen führt Schleiermacher zurück auf die Gegensätze: Vernunft und Natur. Dementsprechend gibt es zwei Hauptwissenschaften, die der Vernunft und die der Natur. Beide zerfallen je wieder in zwei Teile, je nachdem das Wesen oder das Dasein zum Objekt genommen wird, das Wissen also ein spekulatives oder empirisches ist. Im spekulativen Wissen überwiegt das Denken und die Begriffsform, im empirischen das Wahrnehmen und die Urteilsform. So ergeben sich nach Schleiermacher für die erste Sphäre die beiden Wissenschaften: Naturphilosophie und Naturwissenschaft, für die zweite: Ethik und Geschichtskunde. Alle diese Disziplinen enthalten den Keim einer positiv-ethischen Grundanschauung. Um den Begriff der Ethik, welche die Einigung der Natur und Vernunft zu entwickeln hat, zu bestimmen, geht Schleiermacher von dem Verhältnis des Seins und Wissens aus. Beide, so behauptet er, seien nur füreinander, sie verhalten sich, um in einer anderen Terminologie zu reden, wie objektiv und subjektiv.

Das Wissen ist Ausdruck des Seins (für das Bewußtsein), das Sein Darstellung des Wissens. Das höchste Wissen wäre aber ein solches, wo das absolute Sein auf absolute Weise ins Wissen überginge. Da aber alles Wissen nur vorhanden ist entweder in Form des Satzes oder des Begriffs, das höchste Wissen aber diese Formen nicht annehmen kann (denn ein Satz als Verknüpfung von Subjekt und Prädikat enthält immer etwas Eigentümliches und Beschränktes), jenes Wissen aber doch das höchste Ziel alles Denkens ist, so ist das höchste Wissen in unserem Bewußtsein nicht unmittelbar vorhanden, sondern nur als innerster Grund alles anderen Wissens.

Der höchste Gegensatz, unter dem uns alle anderen begriffen scheinen, ist der des dinglichen und geistigen Seins, des zu Wissenden und Gewußten oder der Natur und Vernunft. Natur ist nach Schleiermacher der Inbegriff alles dessen, was Objekt der Vernunft sein kann, Vernunft die Gesamttätigkeit des Erkennens, welche sich im subjektiven Wissen vollzieht. Das höchste Sein ist daher die totale Durchdringung von Natur und Vernunft.

Für die Erkenntnis des Begriffs des reinen Denkens in seiner ganzen Vollständigkeit ist es notwendig, sich dessen Gegensatz, das geschäftliche Denken, zu verdeutlichen. Geschäftlich denkend verhält sich das Individuum dann, wenn seine Interesse nicht das Denken als Denken, sondern die Errichtung irgendeines Zweckes ist; dieses Denken des Zweckes aber ist kein letztes, sondern die unumgänglich notwendige Voraussetzung für die Realisierung desselben. Damit der gedachte Zweck zum realen werde, muß das ursprüngliche Denken in Tun und Handeln übergehen; erst das Tun hat den real-gewordenen Zweck zur Folge. Im Gegensatz zu diesem geschäftlichen Denken steht dasjenige, welches kein bloßes Mittel für die Erreichung eines ihm äußerlichen Zweckes, sondern sich selbst Zweck ist. Das rein denkende Individuum will durch das Denken nichts anderes als die Wahrheit selbst gewinnen. Sie ist ihm der letzte und einzige Zweck.

Statt des Ausdrucks „reines Denken" kann auch, wie es von Schleiermacher geschieht, der Begriff des Wissens substituiert werden. Das reine Denken ist also das Denken um des Wissens willen. Hiernach wird es klar, was unter Dialektik zu verstehen ist. Sie beruht

auf dem Begriff des Wissens als der Übereinstimmung des Denkens mit dem Sein. Die Möglichkeit des Wissens beweist das Selbstbewußtsein als Einheit des Denkens und Gedachten. Wir sind denkend, und wir denken seiend. Das einzelne Selbstbewußtsein beweist die Möglichkeit eines geteilten Denkens mit einem geteilten Sein. Das Aufheben der Teilung des Denkens ist die Verständigung mit anderen Denkenden. So lehrt die Dialektik ein Denken, welches kein bloß individuelles und subjektives ist, also zugleich das Kriterium für jedes Denken, welches ein Wissen sein will.

Die Dialektik Schleiermachers zerfällt in zwei Teile, in einen transzendentalen und in einen formalen. Im ersteren Teile wird die Idee des Wissens an und für sich und gewissermaßen in der Ruhe betrachtet, während im letzteren die Idee des Wissens in der Bewegung oder das Werden des Wissens betrachtet wird. Mit Kant unterscheidet Schleiermacher Stoff und Form des Wissens und läßt den Stoff durch die organische oder die sinnliche Empfindung gegeben sein, welcher gegenüber die intellektuelle Funktion oder Vernunfttätigkeit der Sinnesempfindungen erst Einheit gibt.

Daher hat die Dialektik eigentlich die Psychologie zur Voraussetzung, die Schleiermacher zum Gegenstande besonderer Vorlesungen gemacht hat. Er unterscheidet in erster Linie die aufnehmenden (rezeptiven) und die ausströmenden (spontanen) Tätigkeiten. Bei den Sinnestätigkeiten wirkt Empfänglichkeit neben Selbsttätigkeit. Bei der Betrachtung der Denktätigkeiten wird das zeitliche Hervortreten des Denkens und Sprechens im Menschen, das Verhältnis zwischen Denken und Sprechen und dieser beiden zu den übrigen psychologischen Tätigkeiten erörtert. Darauf folgt die Betrachtung des subjektiven Bewußtseins auf seinen höheren Stufen, das Verhältnis zwischen selbstischen und geselligen Empfindungen (Trieben), des religiösen Bewußtseins, des Naturgefühls und des ästhetischen Gefühls. Bei den ausströmenden oder spontanen Tätigkeiten wird das Verhältnis zwischen Denken und Wollen und des Individuums zur Gattung erörtert und die psychologische Selbsttätigkeit als Selbstmanifestation, Besitzergreifen und Selbsterhaltungstrieb unterschieden.

Sodann behandelt Schleiermacher die Unterschiede der Einzelwesen untereinander (Geschlechtsdifferenz, Temperamente, Charakter und Wertdifferenz unter den einzelnen) sowie die zeitlichen Unterschiede der Individuen (den Unterschied von Schlaf und Wachen, die Traumzustände u. dgl.). Außerhalb des Wissens fällt alles das, was nicht mehr gedacht werden kann, die bloße Materie als der unbestimmte Grund aller organischen Funktionen und andererseits das Absolute oder die Gottheit als höchste Vernunft ohne alle organische Tätigkeit. Nennt man das der organischen Funktion Entsprechende das Ideale, so ist im denkenden Selbstbewußtsein die Idendität des Idealen und Realen gegeben. Überwiegt das Ideale, so ist das eigentliche Denken wirksam, überwiegt das Reale, so ist es Wahrnehmung. Die zwischen beiden als höhere Mitte stehende Anschauung gibt erst das wirkliche Wissen. Wissen ist eine bestimmte Einheit des Denkens und Seins und ebenso auch das Wollen. Im Wissen hebt der Geist die Dinge in seine Einheit empor, im Wollen führt er sich in Form bestimmter Zweckbegriffe in die Dinge ein. Das Wollen schließt also keineswegs das Denken aus, da es ja selbst eine Seite im Denken ist. Der Unterschied beider Vermögen liegt allein in ihrer Richtung. Während sich nun das über dem Gegensatz des Realen und Idealen stehende absolute Sein ebensosehr der Anschauung wie dem Wissen entzieht, nähert sich das Wissen immer mehr dem Ziele, wo das Wissen alles Sein umfaßt und demnach Weltweisheit wird. Nach Schleiermacher kann die Philosophie als Wissenschaft der Vernunft bestimmt werden. Die Formen unserer Erkenntnis entsprechen den Formen des Seins; Raum und Zeit sind die Formen der Existenz der Dinge selbst, nicht etwa bloß die Formen unserer Auffassungen derselben Damit setzt sich Schleiermacher in Gegensatz zu Kant, der Raum und Zeit als Formen unserer Anschauung bezeichnet. Die Formen des Wissens sind Begriff und Urteil. Der Begriff entspricht den substantiellen Formen der Dinge, der höhere Begriff entspricht der Kraft, der niedere dagegen der Erscheinung. Das Urteil entspricht dem Zusammensein der Dinge, ihrer Wechselwirkung oder ihren Tätigkeiten und leidenden Zuständen. Das Werden des Wissens bewegt sich in den Formen der Deduktion oder der

Ableitung aus Prinzipien; doch darf die Deduktion nur auf Grund des Resultates der Induktion ausgeführt werden, welche von den Erscheinungen ausgeht und zur Kenntnis der Prinzipien fortschreitet.

Wir betonten bereits, daß im spekulativen Wissen das Denken überwiegt, im empirischen das Wahrnehmen und die Urteilsform. Indessen reicht das spekulative Wissen doch nicht zur Identität des Denkens und Seins hinauf, welche eben nur die stillschweigende Voraussetzung jedes Wissens bleibt und als Einheit eines Seins und eines Denkens der uns innewohnende Grund aller Gewißheit ist. Während im Begriff der Welt die relative Einheit des Idealen und Realen unter der Form des Gegensatzes gedacht wird, wird im Begriff des Absoluten oder der Gottesidee die unbedingte Einheit des Realen und Idealen mit Ausschluß der Gegensätze gedacht. Darum ist Gott weder als mit der Welt identisch noch als getrennt von der Welt zu denken. „Gott ist Einheit mit Ausschluß aller Gegensätze, Welt ist Einheit mit Einschluß aller Gegensätze".

Darnach läßt sich der Gottesbegriff auch so bestimmen, daß man sagt: Gott ist die Einheit des Denkens und Seins. Diese Behauptung ergibt sich aus dem, was über den Begriff des Wissens bemerkt worden ist.

Gott und Welt sind also beide für das Wissen transzendentale Prinzipien oder, wie Schleiermacher sich ausdrückt: „treibende Prinzipien, die als solche im Einzelnen nicht im Gleichgewicht stehen können". Transzendental aber sind sie in einem ganz verschiedenen Sinne, denn wie die Idee der Gottheit der transzendentale terminus a quo ist und das Prinzip der Möglichkeit des Wissens an sich, so ist die Idee der Welt der transzendentale terminus ad quem und das Prinzip der Wirklichkeit des Wissens in seinem Werden. Das Werden und Entstehen aus etwas hat stets die Möglichkeit dieses etwas zur Voraussetzung. Die Möglichkeit des Wissens zu erweisen, ist die wesentliche Aufgabe der Metaphysik, während die Aufgabe der Logik darin besteht, die Konstruktionen des Wissens zu geben oder das Wissen in seinem sukzessiven Werden aufzuzeigen. Daher tut Schleiermacher recht daran, die Logik auf die Metaphysik folgen zu lassen.

Wir haben somit die Beziehungen der Idee des Wissens und des Wollens zum Absoluten dargetan und damit im wesentlichen den transzendentalen und formalen Teil der Schleiermacherschen Dialektik ins Auge gefaßt. Richten wir nunmehr unseren Blick auf seine

Ethik.

Die Ethik Schleiermachers betrachtet wesentlich das Handeln der Vernunft auf die Natur und die Gesetze, denen dieses Handeln der Natur in ihrem ursprünglichen Ineinander mit der Natur folgt, aber so, daß das letzte Ziel dieses Handelns, d. i. das selige Leben, außerhalb der Ethik fällt. Diese selbst ist vollständig nur in der Vereinigung von Güter-, Tugend- und Pflichtenlehre. Erstere wird von Schleiermacher als die Lehre vom höchsten Gut am ausführlichsten und mit Vorliebe behandelt, und zwar in drei Teilen. Alle drei Systeme drücken den Inhalt der ganzen Sittenlehre aus. Die Tugend ist der Anfangspunkt der sich vollziehenden Einigung von Vernunft und Natur, das höchste Gut, der Vollendungspunkt, das ganze sittliche Sein. In der Mitte zwischen Tugend und höchstem Gut steht die Pflicht. Sie drückt nur den Gehalt der Beziehung der Tätigkeit der einzelnen zum Ganzen aus. Hierin weicht Schleiermacher von Fichte ab, indem bei letzterem die Pflicht den Ausgangs- und Mittelpunkt zur Sittenlehre bildet und die Tugend als den ein für allemal sittlichen Charakter auffaßt.[1]) Seine ganze Philosophie trägt überhaupt den Charakter einer Pflichtenlehre. Die Güterlehre Schleiermachers stellt das ruhende Sein dar, das seiende Ineinander von Vernunft und Natur; die Tugend und Pflichtenlehre dagegen das werdende Sein, den beziehungsweisen Gegensatz.

In dem ersten Teil der Güterlehre wird das höchste Gut als der Inbegriff aller einzelnen Güter dargestellt. Das Handeln der Vernunft ist organisierend, indem es die Natur zu ihrem Werkzeuge macht. Die einzelnen Güter werden nur zu Erscheinungsformen des höchsten Gutes, während unter letzteren Begriff die verschiedenen Arten individueller Tätigkeit fallen, sowohl im Gebiete des Verkehrs, als freie Geselligkeit, als auch des Eigentums,

[1]) Fichte hat uns außer einer Pflichten- und Tugendlehre nur den ersten Anfang einer Güterlehre gegeben.

als Recht. Das organisierende Handeln umfaßt alle Formen der Tätigkeit von dem den Leib organisierenden Bildungstriebe bis hinauf zu jedem Werkzeuge schaffenden und umbildenden Willen. Diesem organisierenden Handeln steht das *symbolisierende* oder bezeichnende gegenüber, welches, durch Reiz und Willkür oder Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit bedingt, darauf ausgeht, alles in der physischen und psychischen Natur des Menschen Gegebene in ein Zeichen der Vernunft zu verwandeln.

Im zweiten Teile der Güterlehre wird die sittliche Kultur betrachtet und zunächst das Identische in allen Menschen neben dem Geschiedenen oder Eigentümlichen in der menschlichen Natur ins Auge gefaßt und alsdann Gymnastik als Bildung des eigenen Leibes, Mechanik als Bildung der Natur zum Werkzeuge des Sinnes und Talents in den ethischen Bereich gezogen.

Daran schließt sich der dritte Teil der Güterlehre als das System der vollkommenen ethischen Formen oder der sittlichen Gemeinschaften an, in welchen sich Abbilder des höchsten Gutes darstellen. Sie gestalten sich aus dem Keime der Familie heraus als *Staat*, *Kirche*, *Schule* und *freie Geselligkeit*, zu welcher auch die *Wissenschaft* gehört.

In dem ethischen System der Tugendlehre wird die handelnde Vernunft im einzelnen Menschen als dasjenige dargestellt, wodurch er Anteil gewinnt am höchsten Gut, welches er erzeugen hilft durch sein sittliches Handeln. Als Gesinnung zeigt sich die Tugend durch *Weisheit* (Belebung in sich) und durch *Liebe* (Belebung nach außen). Als Festigkeit erscheint die Tugend in Gestalt der *Besonnenheit* (Selbstbekämpfung) und *Beharrlichkeit* (Bekämpfung nach außen).

Endlich im System der Pflichtenlehre wird die Pflicht als das Sittliche in Beziehung auf das Gesetz oder die Erscheinung der sittlichen Gesinnung in der einzelnen Handlung aufgefaßt. Es folgt daraus, daß in jeder pflichtmäßigen Handlung, ob sich dieselbe nun als Rechts-, Liebes-, Berufs- oder Gewissenspflicht äußere, alle Tugenden vereinigt sein müssen. Als allgemeine Pflichtformale stellt Schleiermacher auf:

1. Handle in jedem Augenblick mit der ganzen sittlichen Kraft.
2. Tue jedesmal das, wozu du dich lebendig angeregt fühlst.
3. Tue jedesmal das, was sich durch dich am meisten fördern läßt.

Im allgemeinen besteht hiernach die sittliche Aufgabe darin, daß wir uns durch Handeln der Vernunft (im Fichteschen Sinne: Selbstbewußtsein) immer mehr zu Meistern der Natur machen, d. h. sie besteht in dem allgemeinen Vernunftzwecke, das in der Natur Vereinzelte zu durchdringen, es zum eigenen Organe zu machen und zu beseelen, bis daß die ganze Natur unserer Erdoberfläche in den Dienst der Vernunft getreten ist und die Vernunft die herrschende Seele dieses allgemeinen Naturlebens wird, welches Ziel sich aber nie vollständig erreichen läßt.

Aus diesem kurzen Umriß können wir entnehmen, mit welchem Bestreben Schleiermacher eine Einigung der Vernunft und Natur herbeizuführen sucht. Von dem Grundsatze Kants und Fichtes ausgehend, daß das Sittengesetz in der menschlichen Vernunft a priori vorhanden sei, strebt Schleiermacher zwischen Natur und Sittengesetz einen versöhnenden Ausgleich an. Der Unterschied des Sittlichkeitsprozesses bei Schleiermacher von dem bei Fichte besteht in dem verschiedenen Verhältnis, welches darin die Natur zum Geiste (Intellekt) einnimmt. Die Natur, gegen welche sich bei Fichte die Vernunft als Sollen und zu betätigendes Wesen erkennt, ist die individuell-menschliche Natur in Form von Trieben, Begierden und Neigungen, während sie, welche nach Schleiermacher das vom Geist zu Überwindende ist, auch die außer uns befindlichen Naturdinge umfaßt. An diesen Unterschied anknüpfend, können wir sagen: Fichte kennt die Sittlichkeit nur als Moralität, während ihr Begriff bei Schleiermacher den Umfang hat, daß in ihr auch der totale Organisierungsprozeß der Naturdinge mit eingeschlossen ist. Schleiermacher erkennt auch in der vollendeten und ausgeführten Sittlichkeit die Natur als ein wesentliches und bleibendes Moment an. Nach Fichte ist die Naturseite das schlechthin zu Vernichtende, nach Schleiermacher das zu Überwindende.

Mithin können wir das Sittengesetz Schleiermachers auf die Formel bringen: Mache die Natur zum Organ und Symbol der Vernunft.

Sittlichkeit ist nach Schleiermacher also die Einheit des Geistigen und Natürlichen.

Zweiter Teil.

Prinzipien der Pädagogik.

Der Begriff der Erziehung bestimmt sich nach dem, was wir uns als Aufgabe und Bestimmung des Menschen denken. Was Aufgabe und Bestimmung des Menschen ist, hängt von der Auffassung und Beurteilung dessen ab, was das wahre Leben des Menschen ausmacht. Dies führt uns notwendig zur ersten und wichtigsten Frage nach dem Wesen der menschlichen Natur.

Damit stoßen wir auf eine Prinzipienfrage, die eigentlich den Ausgangspunkt für die Entwicklung jedes pädagogischen Systems bildet. Von dieser anthropologischen Frage ist Schleiermacher ausgegangen, nur daß er ihr eine etwas andere Fassung gab: Was ist der Mensch schon, wie wird er der Erziehung gegeben? Die Antwort hierauf gibt uns teils die Psychologie, teils die Ethik. Erstere, indem sie die Gesetze untersucht und feststellt, nach denen sich die seelischen und geistigen Vorgänge im Menschen entwickeln. Daher bedarf der Erzieher zu seiner Orientierung der Psychologie; sie ist, wie Herbart von ihr sagt, „die erste Hilfswissenschaft des Erziehers". Nun aber hat jeder Erzieher auch sein bestimmtes Ziel im Auge, und auf die Frage: Was soll aus dem Kinde werden, was soll die Erziehung erreichen? darauf antwortet die Ethik, indem sie die Normen für das menschliche Handeln aufstellt und so zur klaren Erkenntnis des Zieles im allgemeinen wie im besonderen verhilft. Sie muß infolgedessen als die zweite Hilfswissenschaft der Pädagogik angesehen werden; diese zeigt also das Ziel der Bildung, jene die Mittel. Demnach können wir den Begriff der Erziehung im allgemeinen dahin bestimmen, daß wir sagen: Die Erziehung besteht in einer absichtlichen und planmäßigen Einwirkung auf die Seele des Kindes. Damit sind freilich unsere Untersuchungen

auf dem theoretischen Gebiete noch nicht erschöpft, es sind noch die Fragen nach der Notwendigkeit und Möglichkeit, sowie nach den Grenzen der Erziehung offen. Dadurch erhält der Begriff der Erziehung eine viel weitere Bedeutung. Indessen, um über letztere Frage entscheiden zu können, haben wir uns zunächst die Frage vorzulegen, was für eine Gestalt die Erziehungstheorie überhaupt annehmen soll. Soll sie rein empirisch sein, so daß alle Maximen nichts sind als Resultate der Erfahrung, oder soll sie spekulativ sein, so daß alle Regeln aus dem Begriff der menschlichen Natur abgeleitet werden? So viel steht zweifellos fest, daß bloße Empirie nicht Anspruch auf einen wissenschaftlichen Charakter erheben kann, wie andererseits bloßes spekulatives Verfahren die pädagogische Theorie einseitig gestalten und somit den wissenschaftlichen Wert derselben ebenfalls in Frage stellen würde, obgleich der Pädagogik, wie Schleiermacher richtig bemerkt, die Spekulation zugrunde liegen muß, da die Frage, wie der Mensch erzogen werden soll, nicht anders als aus der Idee des Guten beantwortet werden kann (Platz, Erziehungslehre, S. 26). Stets aber muß die Anwendung des spekulativen Prinzips der Erziehung auf gewisse gegebene Grundlagen von der exakten philosophischen Forschung ausgehen. Dies hat auch Fichte erkannt, wenn er sagt: „Ohne Philosophie wird die Erziehungskunst niemals zu vollständiger Klarheit in sich selbst gelangen. Beide greifen ineinander und sind eins ohne das andere unvollständig und unbrauchbar“ (VII 354). Also nur wenn „die Menschenbildung im großen und ganzen aus den Händen des blinden Ohngefährs unter das leuchtende Auge einer besonnenen Kunst kommt“ (VII 283, cf. VIII 117), ist rechte Erziehung möglich. Deshalb mußte namentlich Fichte, dessen Philosophie einen so kühnen Aufschwung nahm, seine philosophischen Prinzipien folgerichtig auf die Pädagogik anwenden. Allein seine Begeisterung für die Wiederaufrichtung des geknechteten Deutschlands und sein überschäumender Idealismus ließen es nicht zu, an dem systematischen Aufbau der Pädagogik mitzuarbeiten und ihr dadurch für die Praxis eine feste Gestalt zu geben. Anders dagegen bei Schleiermacher. Wohl faßt auch er die Pädagogik als eine auf der Ethik beruhende Kunstlehre auf, es bedeutet aber einen

wesentlichen Fortschritt über Fichte hinaus, wenn er dieselbe in ein System kleidet, das das Resultat praktischer Erfahrungen ist. Auch darin geht er einen Schritt weiter als Fichte, daß er der Pädagogik den gleichen Rang zuerkennt wie der Politik. Beide sollen als ausgebildete Wissenschaften nebeneinander bestehen. Allein so sehr auch Schleiermachers Prinzipien auf wissenschaftlichem Grunde ruhen, konnten sie sich doch seiner Zeit keiner öffentlichen Gunst erfreuen. Das Erscheinen seiner Erziehungslehre fiel in eine Zeit heftiger politischer Bewegungen, in welcher wenig Zeit und Sinn für ernste wissenschaftliche Beschäftigung übrig sein konnte. Andererseits waren auch die kunstreichen Entwicklungen und dialektischen Prozesse in seiner Pädagogik vielfach die Ursache dieser Vernachlässigung mit Schleiermachers pädagogischen Ideen. Soviel vorläufig zur Orientierung.

Wir haben uns bereits dem praktischen Gebiete genähert, das sich auf Untersuchungen der tatsächlichen Lebensverhältnisse erstreckt, auf die Praxis, wie sie sich im Laufe der Jahrhunderte gebildet hat. Wie alle Geschichte, so zeigt auch die der Pädagogik, wie das, was heute besteht, aus bestimmten Ursachen allmählich entstanden ist. Dadurch setzt sie in den Stand, gerecht zu beurteilen, wie alle bisher entstandenen allgemeinen Erziehungsprinzipien sich aus andern entwickeln oder eine den Theorien entgegengesetzte Richtung einschlagen. Diese Verschiedenheit wird vielfach durch die Zeitereignisse bedingt, die für den Fortschritt der Pädagogik im allgemeinen und für die Erziehung im besondern nicht ohne Einfluß bleiben. Man vergegenwärtige sich z. B. das Reformationszeitalter; trotz jener glaubensstarken Zeit war der Boden doch nicht geeignet, durchgreifende Erziehungssysteme zu schaffen. Andrerseits lag in den schweren Zeiten, die mit den Namen Pestalozzis, Fichtes und Schleiermachers verknüpft sind, der Keim und Ansporn zur Gründung sehr wertvoller Erziehungslehren, die, wenngleich einige darunter ein System vermissen lassen, doch von prinzipieller Bedeutung für den Entwicklungsgang der Pädagogik als Wissenschaft geworden sind. Und gilt es nicht als ein erfreuliches Zeichen des Fortschritts unseres Jahrhunderts, wenn die Notwendigkeit und hohe Bedeutung der Pädagogik dadurch anerkannt wird, daß man für sie, zunächst

allerdings als Appendix der Philosophie, Lehrstühle an unseren Universitäten errichtet?

Es würde zu weit führen, wollten wir alle die Faktoren aufzählen, welche die notwendigen Verschiedenheiten der Erziehung bedingen. So viel ist aber schon jetzt ersichtlich, daß, weil der Erziehung verschiedene Aufgaben zufallen, ein allgemeingültiges Prinzip, welches den verschiedenen Erziehungsmethoden zur Richtschnur dienen könnte, nicht existiert. Vielmehr geht jede Theorie von verschiedenen Voraussetzungen aus, je nach der herrschenden Ansicht über die Bestimmung des Menschen. Ganz mit Recht sagt Fichte: „Jedes Individuum hat sein besonderes Ideal vom Menschen überhaupt" (VI 307). Er entwickelt bekanntlich diesen Individualitätsgedanken namentlich im „System der S. L. nach den Prinzipien der W. L." Ein Erziehungsprinzip, welches auf objektive Allgemeingültigkeit Anspruch machte, wäre übrigens illusorisch, weil — und das ist das punctum saliens — Glückseligkeit, Sittlichkeit, Religiosität und alles, was damit zusammenhängt, im letzten Grunde von innerer freier Selbsttätigkeit, die Fichte wie Schleiermacher nachdrücklich betonen, abhängig sind, so daß die erziehende Tätigkeit jene Eigenschaften zwar bis zu einem gewissen Grade zu entwickeln und zu pflegen, nicht jedoch zu erzeugen vermag; so weit reicht ihre Macht nicht. Damit soll aber der Wert der Erziehung keineswegs verkleinert werden, denn ihr eigentliches Ziel, die sittliche und geistige Vollkommenheit, ist als die höchste Aufgabe der Erziehung anzusehen. Indes liegt es in ihrem Wesen, daß sie dort schon aufhört, wo gerade ihr Beistand am notwendigsten erscheint, wir meinen beim Übertritt des Zöglings in die Welt. Darum sind wiederum die Worte Fichtes sehr richtig: „Sowie man das Wort Moral oder Sittenlehre hört, so denkt man an eine Bildung des Charakters und der Handlungsweise durch Regeln und Vorschriften. Aber es ist nur in einem beschränktem Sinne wahr, daß der Mensch durch Vorschriften gebildet werden könne" (VI 350). Es folgt daraus, daß die Erziehung nur an die vorhandenen Anlagen anknüpfen kann und so den Grund zur Charakterbildung legt. Die Anlagen sind teils angeboren, wenn sie ihren Grund in der Beschaffenheit des Leibes haben, teils erworben, wenn sie

durch die besondere Lage, in die der Mensch durch seine Geburt versetzt wird, entstehen, und die für jeden Menschen notwendig eine eigentümliche ist. Beide Anlagen zusammen machen die Individualität aus, welche gerade in der Erziehung eine sehr wichtige Rolle spielt. Andrerseits ist der Mensch ein soziales Wesen, so daß die Erziehung auch ihren Einfluß nach außen geltend machen muß.

Kehren wir zurück zur Begriffsbestimmung der Erziehung, so ist so viel klar: Die Erziehung ist absichtliche und planmäßige Erhebung des geistig Schwächeren durch den geistig Stärkeren zur Höhe der Kulturstufe oder, um mit Schleiermacher zu reden, zur bürgerlichen Selbständigkeit, wobei aber zu berücksichtigen ist, daß sich genaue Grenzen der Erziehung nicht ziehen lassen, weil mit dem Abschluß der eigentlichen Ausbildung noch keineswegs die innere Entwicklung des Zöglings abgeschlossen ist. Eine rationelle Erziehung wird daher in erster Linie die Weckung der Selbsttätigkeit, nach Kant: Spontaneität, im Auge haben müssen, damit der Zögling in den Stand gesetzt wird, das gesteckte Ziel später selbst vollenden zu können (Selbsterziehung).

Es entsteht sodann die Frage nach den zu wählenden *Mitteln*. Diese sind sehr verschieden und richten sich natürlich ganz nach dem Zwecke, den die Erziehung verfolgt. Da aber der Zweck, also *das zu erreichende Endziel*, verschiedenartig ist, so ist man an die Aufstellung eines einheitlichen obersten Prinzips gegangen, unter das sich die verschiedenen Zwecke vereinigen lassen. Danach hat man *die Vollkommenheit* als das idealste Prinzip an die Spitze gestellt und diesen Begriff förmlich zum Zielpunkte aller Erziehung gemacht. In praxi stößt man aber dadurch auf Schwierigkeiten, daß die Idee der „Vollkommenheit" etwas Allgemeines und Vieldeutiges enthält, womit sich ebensowenig ein bestimmter Begriff verbinden läßt wie z. B. mit dem Worte „Humanität". Solcherlei Ausdrücke besagen eigentlich nicht viel, wenn man eben ein Mensch in des Wortes höchster Bedeutung ist. Erfordert somit der Begriff „Vollkommenheit" eine engere Begrenzung, wenn von absoluter Gültigkeit die Rede sein soll, so wird man andrerseits wieder in die Notwendigkeit versetzt, spezifische Grade von Vollkommenheit

unterscheiden zu müssen, womit aber dieses Problem nicht zu lösen ist. Es liegt eben in der Natur der Sache, daß sich Ideen nur unvollkommen verwirklichen lassen. Der Grund liegt offenbar in dem, was Fichte ausspricht: „Es liegt im Begriffe des Menschen, daß sein letztes Ziel (nämlich die Vollkommenheit) unerreichbar sein muß. Aber er kann und soll diesem Ziele immer näher kommen: und daher ist die Annäherung ins Unendliche zu diesem Ziele seine wahre Bestimmung als Mensch, d. h. als vernünftiges, aber endliches, als sinnliches, aber freies Wesen" (VI 300). In diesen Worten spiegelt sich Fichtes Idealismus ab; in dem Ideal allein liegt der kräftigste Impuls zum Vorwärtsstreben.

Ein Umstand muß nun schließlich noch erwähnt werden; sobald von Erziehung die Rede ist, kann man den Unterricht nicht umgehen, denn erziehen und unterrichten gehören zusammen und bilden ein Ganzes. Damit soll nun aber nicht gesagt sein, daß Pädagogik mit Didaktik (Unterrichtslehre) identisch oder diese der Pädagogik koordiniert wäre, sondern beide bilden ein Ganzes in dem Sinne, daß die Didaktik ein integrierender Bestandteil der Pädagogik ist. Die Didaktik gehört also zur Pädagogik ebenso, wie der Unterricht zur Erziehung gehört.

Aus dem Vorstehenden ergibt sich: Die Erziehung hat im Zöglinge den Trieb zur Vervollkommnung gemäß dem Verhältnisse seiner ursprünglichen Beschaffenheit zu wecken und zu entwickeln. Oder: die Erziehung soll dem Zöglinge Gelegenheit geben, sich dem höchsten Grade sittlicher und geistiger Vervollkommnung anzunähern, und dies geschieht vermittels der Regierung, der Zucht und des Unterrichts. Weil nun aber das Streben nach Vervollkommnung vielgestaltig ist, mithin die Erziehung verschiedene Aufgaben zu erfüllen hat, so kann sie, wie Schleiermacher richtig hervorhebt, nicht allgemeingültig sein, „denn anders muß der Mensch für diesen, anders für einen anderen Staat und Kirche erzogen werden".[1])

Daraus erklärt sich einerseits, daß es keine allgemeingültige Pädagogik geben kann, andrerseits die Notwendigkeit und Mög-

[1]) „Zur Pädagogik", angefangen am 8. November 1813, geschlossen am 23. März 1814; Platz, Erziehungslehre S. 591.

lichkeit der Erziehung, zugleich aber auch die Tatsache, daß der Erziehung gewisse Grenzen gesetzt sind. Welcher Art die Aufgaben sind, die die Erziehung zu lösen hat, wollen wir jetzt an den Theorien Fichtes und Schleiermachers besonders zeigen:

Die Pädagogik Fichtes.

Allgemeiner Teil.

Unsere Darstellung und Beurteilung der Fichteschen Pädagogik geht von folgenden Gesichtspunkten aus: Das hauptsächlichste Ziel seiner Erziehung ist die Entwicklung zur Moralität, als deren Prinzip die Autonomie des Willens anzusehen ist; d. h. der Wert, den die sittliche Handlungsweise verwirklichen soll, liegt im Wesen des Menschen begründet, und zwar in demjenigen Teile, welcher als Sitz des Sittlichen betrachtet wird, in der Vernunft. Fichte zeigt uns nicht nur, was ist, sondern auch, was sein soll. Darum fordert er vor allem die Unterwerfung unter ein unbedingtes Soll, damit der Zweck, die sittliche Bildung, erreicht werde. Ohne sich in genauere psychologische Untersuchungen einzulassen, weist Fichte darauf hin, daß im Menschen auch noch Teile des Wollens und Handelns vorhanden sind, was die Menschen einigt. Damit ist ausgedrückt, daß das Gute zum lebendigen Inhalt unseres ganzen Lebens gemacht werden soll. Daraus aber folgt, da dieser Zustand noch nicht erreicht ist, daß unser Wollen und Handeln darauf gerichtet werden sollen, den einzelnen wie die Gesamtheit in ihrem Bestande zu erhalten und zu fördern, denn nur so wird die Menschengattung ihrer wahren Bestimmung näher gerückt. „Es gibt", sagt Fichte, „nur einen Punkt, auf welchen ich unablässig alles mein Denken zu richten habe, was ich tun solle, und wie ich dieses Gebotene am zweckmäßigsten ausführen könne. Auf mein Tun muß alles mein Denken sich beziehen, muß sich als Mittel für diesen Zweck betrachten lassen, sonst ist es ein leeres, zweckloses Spiel, ist es Kraft- und Zeitverschwendung und Verbildung eines edlen Vermögens (der Selbsttätigkeit nämlich), das mir zu einer ganz

andern Absicht gegeben ist" (II 258). So stellt denn Fichte die höchsten Gesichtspunkte des menschlichen Wollens und Handelns auf und macht dieselben zum Zielpunkte, zu welchem die geistige und sittliche Bildung hinzustreben hat.

Wir werden nun das Materialprinzip der Fichteschen Pädagogik, d. h. die Sittlichkeit, zum Ausgangspunkte und zur Grundlage unserer pädagogischen Betrachtungen machen, dabei uns aber, namentlich was die unterrichtliche Seite anbetrifft, tunlichst an Pestalozzis Ideengang halten, um so mehr als Fichte von seiner neuen Nationalerziehung ausdrücklich fordert, daß sie sich dem Unterrichtsgange des Schweizer Pädagogen anschließen solle; ja er nahm sogar an, daß seine neue Erziehung mit Pestalozzis Bestrebungen begonnen war. Freilich trat bei letzterem das nationale Element in der Erziehung hinter dem philanthropischen und kosmopolitischen zurück; Fichte dagegen ging in dem Bestreben, seiner Erziehung einen größeren Umfang zu geben, über Pestalozzi hinaus, denn während dieser allein dem niederen Volke helfen wollte, beabsichtigte jener, den Unterschied zwischen den niederen Schichten des Volkes und den höheren Ständen aufzuheben, die Volkserziehung in eine Nationalerziehung zu verwandeln und so die ganze Menschheit zu einem höheren sittlichen Stadium zu erheben. Dieses Moment müssen wir ganz besonders herausgreifen, um die Pädagogik Fichtes gehörig würdigen zu können. Zu diesem Zwecke ziehen wir aus der Reihe seiner Schriften hauptsächlich die beherzigenswerten „Reden an die deutsche Nation" hervor. In diesen offenbart sich so recht die Bedeutung Fichtes, die er sowohl als deutscher Mann wie auch als Erzieher für die Gesamtentwicklung unserer Nation gehabt hat. Der Inhalt seiner „Reden" ist kurz folgender:

Fichte stellt die alte oder bisherige Erziehung der neuen gegenüber. Erstere beschränkte sich auf ein unfruchtbares Mitteilen von Kenntnissen und auf ein ebenso erfolgloses sittliches Ermahnen, letztere soll durchgreifen bis an die Wurzel des Lebens (VII 301). Die alte Erziehung war Standeserziehung, sie wandte sich nur an die Minderzahl der Menschen, an die sogen. gebildeten Stände; die neue Erziehung soll sich dagegen an alle Stände in gleicher Weise wenden. Sie soll nicht eine Volks-

erziehung im Sinne Pestalozzis, sondern eine Nationalerziehung sein, deren Zweck vor allem Menschenbildung ist. Um dies zu erreichen, muß die Erziehung auf den sittlichen Kern des Menschen gerichtet sein, d. h. auf die Energie des Wollens und Tuns. Die Pädagogik besteht somit in der „Kunst, den ganzen Menschen durchaus und vollständig zum Menschen zu bilden" (VII 301 und 283). „Hierzu gehören zwei Hauptstücke: zuerst in Absicht der Form, daß der wirkliche lebendige Mensch bis in die Wurzel seines Lebens hinein, keineswegs aber der bloße Schatten und Schemen eines Menschen gebildet werde; sodann in Absicht des Inhalts, daß alle notwendigen Bestandteile des Menschen ohne Ausnahme und gleichmäßig ausgebildet werden" (VII 301, cf. VIII 253—354). Danach ist die sittliche Bildung des Willens bei Fichte das Höchste, denn von ihr hängt die geistige Erziehung ab. Diese ist nur Mittel zum Zweck, nämlich den ganzen Menschen durchaus und vollständig zum Menschen, d. h. zu einem Charakter gemäß seiner Bestimmung zur Freiheit zu bilden. Und solche Erziehung entspricht dem nationalen Einheitsbewußtsein. Bemerkenswert ist, daß bei Fichte Charakter haben und deutsch sein identisch ist (VII 446). Daß „deutsch" mit dem Begriffe des wahren, des guten Menschen zusammenfällt, dies sucht Fichte aus der Ursprünglichkeit deutschen Wesens, sowie aus der Geschichte der Deutschen darzutun, indem er besonders an dem Beispiele der Reformation nachweist, wie die durch sie errungene Freiheit des Denkens und Gewissens nur eine Geburt deutschen Ernstes und deutschen Geistes sein konnte. Er deutet weiter an, wie auf den Gebieten der Kunst, der Wissenschaft, der Religion, der Staatsordnung überall das Ausland wohl den ersten und anregenden, allein Deutschland den zweiten, und zwar erfolgreichen Schritt zur Ausführung getan hat. Seine Verehrung vor dem Wesen des deutschen Volkes geht sogar so weit, daß er in seiner achten Rede dartut, daß nur die Deutschen ein von echter Vaterlandsliebe beseeltes Volk in der höheren Bedeutung des Wortes darstellen könnten. Die trennenden Unterscheidungen aufzuheben und das unterjochte deutsche Volk zur Besinnung und zur rechtlichen wie sittlichen Selbständigkeit zu erwecken, ist der eigentliche Zweck seiner begeisterten „Reden". „Was an Geistigkeit und Freiheit

dieser Geistigkeit glaubt und die ewige Fortbildung dieser Geistigkeit durch Freiheit will, das, wo es auch geboren sei und in welcher Sprache es rede, ist unseres Geschlechts, es gehört uns an, und es wird sich zu uns tun. Was an Stillstand, Rückgang und Zirkeltanz glaubt oder gar eine tote Regierung an das Ruder der Weltregierung setzt, dieses, wo es auch geboren sei und welche Sprache es rede, ist undeutsch und fremd für uns, und ist zu wünschen, daß es je eher je lieber sich gänzlich von uns abtrenne" (VII 375).

Fichtes Ansicht, daß eine völlige Neubildung eine bessere und hoffnungsvollere Zukunft heraufführen werde, war nicht neu, und nicht allein er setzte damals in seiner Verzweiflung am Menschengeschlechte seine Hoffnung auf eine erfolgreiche Jugenderziehung. Wir erinnern bloß an Rousseau und Pestalozzi. Letzterer glaubte, daß das Glück der Menschheit unwiederbringlich entschwunden sei und uns nichts übrigbleibe, als für unsere Nachkommenschaft in der Bildung des Kopfes und Herzens alles dasjenige nachzuholen, was zu unserem Unglück an uns versäumt sei. Dies zu verwirklichen, kommt nach Fichte keinem anderen Volke zu als dem deutschen, dem Volke, das alle Schritte der Bildung zur Vollendung gebracht hat, von dem ein großer Teil der anderen Völker abstammt und von dem die übrigen nicht nur Bildung, sondern auch Religion erhalten haben. Das zu erkennen und danach zu trachten, wird von ihm dem deutschen Volke zur Pflicht gemacht. Wer sich absondert, gibt nach Fichtes Urteil seinen Zweck auf, und die Verbreitung der Sittlichkeit ist ihm gleichgültig. Wer in sittlicher Hinsicht nur für sich sorgen will, der sorgt tatsächlich nicht einmal für sich, denn es soll sein Endzweck sein, für das ganze Menschengeschlecht zu sorgen; seine Tugend ist gar keine Tugend, sondern nur ein knechtischer, lohnsüchtiger Egoismus. Daher sind auch im vollendeten Staat alle Kräfte des einzelnen auf das Leben aller gerichtet und werden in diesem verschmolzen, es erhält aber jeder seinen Beitrag zur allgemeinen Kraft durch die allgemeine Kraft verstärkt zurück.

Darnach bestände die Tugend in der Entfaltung der eigenen Kräfte zum Wohle anderer, im Wirken für die Gemeinschaft. Dies ist das charakteristische Merkmal der sozialen Ethik.

Zur Entfaltung der sittlichen Kräfte gehört aber auch Religion. Was ist nun Religion in der alten, was in der neuen Erziehung? Die alte Erziehung fußt auf der abgeschmackten Überzeugung, daß der Mensch als Sünder geboren sei (VII 414, 421), die neue Erziehung erkennt, daß gerade im Wohlgefallen am Guten die Wurzel des menschlichen Lebens liege (VII 419; cf. II 313/14). (Einen ähnlichen Standpunkt nimmt Rousseau ein.) Die alte Erziehung ist mit ihrer Trennung von Gott und Welt und mit ihrem Hinblick aufs Jenseits eine Dienerin der Selbstsucht. Die Religion der neuen Erziehung dagegen soll das Ewige schon im Irdischen suchen. In der alten Erziehung lebte das Fleisch, die neue soll dem Geiste zu seinem Rechte verhelfen. So finden wir hier bestätigt, was Fichte in seinem System der S. L. (N. W. III, auf S. 6) sagt: „... die S. L. muß darum eine reine Geisteswelt behaupten und ausgehen von dieser als der einzig wahren. Sittlich und moralisch heißt eben geistig und im Geiste. Wer dies nicht fürs Erste zugibt, für den hat das Wort Sittlichkeit gar keinen Sinn". Die Sittlichkeit hat also ihren Sitz in der geistigen Sphäre, und die Sorge für die Erkenntnis ist das bedingende Mittel zur Bildung des sittlichen Wollens. Erstrebt man diese, so ergibt sich die Häufung von Kenntnissen nebenbei und wird dann zur ewig fortbrennenden Leuchte der sittlichen Liebe, die in der Vaterlandsliebe den höchsten Ausdruck findet. Die sittliche Liebe, keineswegs die sinnliche, die nur auf sinnliches Wohlsein ausgeht, ist laut Fichtes Worten das Band, das die Menschen zur Einheit des Sinnes verknüpft und sie sittlich macht (VII 284 und VII 413). Die Sittlichkeit gründet sich auf den Trieb gegenseitiger Achtung (VII 414—416), Achtung vor dem Gesetz und Achtung gegen die Mitmenschen. Das Verlangen, geachtet zu werden, ist ein eigentümlicher Grundzug der Kindheit und der Unmündigkeit. Aus diesem Verlangen nach Achtung entwickelt sich im Kinde das Bedürfnis der Selbstachtung, wodurch es in der Moralität gefördert wird und zuletzt die ethische Selbständigkeit erlangt. „Wenn es nicht einen solchen Grundtrieb im Menschen gäbe, woher käme doch die Erscheinung, daß es dem auch nur erträglich guten Menschen wehe tut, die Menschen schlechter zu finden, als er sie dachte ..." (VII 416).

Hieraus ergibt sich, daß der Selbstachtungstrieb aus der Vorstellung von dem eigenen persönlichen Wert (eigenen Selbst) entspringt. Diesen Trieb im Menschen wachzuhalten, ist durchaus förderlich, nur möchten wir ihn nicht in dem Maße gesteigert wissen, daß er in Ehrsucht ausartet. Dem Triebe der Selbstachtung ist das Gefühl der Selbstverachtung entgegengesetzt, die ihren Sitz in der Scham hat. Daß die Berücksichtigung dieses Erziehungsfaktors von außerordentlichem Werte ist, findet sich in folgendem Worte Fichtes ausgesprochen: „Was ist es doch, das dem Schmerze der Züchtigung beim Kinde noch die Scham hinzufügt, und was ist diese Scham? Offenbar ist sie das Gefühl der Selbstverachtung, die es sich zufügen muß, da ihm das Mißfallen seiner Eltern und Erzieher bezeugt wird. Daher denn auch in einem Zusammenhange, wo die Bestrafung von keiner Scham begleitet wird, es mit der Erziehung zu Ende ist, und die Bestrafung erscheint als eine Gewalttätigkeit, über die der Zögling mit hohem Sinn sich hinwegsetzt und ihrer spottet" (VII 415/16). Einen ähnlichen Standpunkt vertritt Schleiermacher, nur daß er prinzipiell durch unmittelbare moralische Einwirkungen (Mißbilligung u. dgl.) das Schamgefühl im Kinde erregt wissen will, da er Gegner der körperlichen Züchtigung ist. Daß Fichte die Sittlichkeit als ursprünglich vorhanden in jeder Kindesseele voraussetzt, findet seine Bestätigung in dem Satze: „Die gewöhnliche Annahme, daß der Mensch von Natur selbstsüchtig sei und auch das Kind mit dieser Selbstsucht geboren werde, und daß es allein die Erziehung sei, die demselben eine sittliche Triebfeder einpflanze, gründet sich auf eine sehr oberflächliche Betrachtung und ist durchaus falsch" (VII 414). Dadurch gerät Fichte freilich in einen Widerspruch mit sich selbst, wenn er sagt: „Durch die neue Erziehung soll umgekehrt die Bildung zum reinen Wollen das Erste werden, damit, wenn späterhin doch die Selbstsucht innerlich erwachen oder von außen angeregt werden sollte, diese zu spät komme und in dem schon von etwas anderem eingenommenen Gemüte keinen Platz für sich finde" (VII 291). Hier setzt Fichte die Selbstsucht als Trieb voraus, während er sie an obiger Stelle negiert. Und auch darin müssen wir eine Inkonsequenz erblicken, wenn er ausführt: „Wir sind daher sogar

durch die Not gedrungen, innerlich und im Grunde gute Menschen bilden zu wollen, indem nur in solchen die deutsche Nation noch fortdauern kann, durch schlechte aber notwendig mit dem Auslande zusammenfließt" (VII 283). Eigentümlich berührt es auch, wenn wir ihn in seinen „Reden" die gerechte Geißel über den tiefen sittlichen Niedergang seines Volkes schwingen und andererseits doch wiederum auf dieses selbe Volk die ganze Hoffnung der Zukunft setzen sehen.

Wie sehr übrigens der Gegensatz zwischen der alten und neuen Erziehung einseitig ist, ergibt sich aus folgendem: Fichte sagt, die alte Erziehung fuße auf dem Glauben, der Mensch werde als Sünder geboren, die neue Erziehung auf der entgegengesetzten Überzeugung. Für die Richtigkeit der letzteren macht er den Grundsatz geltend, daß aus Nichts doch Nichts werden, also aus einem Bösen auch nichts Gutes hervorgehen könne (VII 414). Vermag da nicht ein Gegner, sich auf denselben Grundsatz: „aus Nichts wird Nichts" zu berufen? Läßt sich an diesen Grundsatz nicht auch die Frage knüpfen, wie kann denn aus dem im Grunde Guten Böses werden? Muß nicht ein böser Anknüpfungspunkt fürs Böse im Menschen schon vorhanden gewesen sein? Diese Kehrseite des Fichteschen Standpunktes muß daran erinnern, daß es sich um Extreme handelt, die beide, weil zu prononziert, falsch sind.

Für die wahre Erziehung ist nur die Überzeugung maßgebend, daß der Mensch weder grundgut noch grundböse ist, sondern mit dem Keime zum Guten wie zum Bösen in die Welt eintritt, und daß es eben ihre Aufgabe ist, zu helfen, daß das Gleichgewicht dieser entgegengesetzten Triebe zum Siege des Guten ausschlage. Weil nun aber das Böse den Tadel der Unsittlichkeit auf sich ladet und Fichte über die allgemeine Unsittlichkeit des Zeitalters klagt, so rechnet er wohl mit dem Bösen in der menschlichen Natur als einer feststehenden Tatsache, doch faßt er es mehr als eine soziale Erscheinung auf, unbekümmert um die psychologischen Vorgänge, die der Erscheinung des ethischen Bösen zugrunde liegen. Dazu war Fichte trotz seiner pädagogischen Reformideen zu wenig Psychologe. Und so finden wir denn in seiner S. L. das ethische Böse lediglich als die „Unterbrechung der

sozialen Harmonie im gesellschaftlichen Leben", das wäre die Folge des Mißbrauchs der persönlichen Freiheit, hingestellt. Wir müssen jedoch das Böse auch als eine psychologische Erscheinung auffassen, wenn wir nach einer tieferen Erklärung der dunklen Fragen auf dem Erziehungsfelde suchen. Der Grundgedanke in dem Unterschiede zwischen der alten und neuen Erziehung ist eigentlich der, daß das Streben der neuen mehr Gewicht legte und legen sollte auf Anregung der Selbsttätigkeit, die Fichte auch „allgemeine Form des sittlichen Willens" nennt. Dies ist ein unverkennbares, großes Verdienst Fichtes. Aber das von ihm vorgeschlagene Mittel zur Realisierung seines neuen Erziehungsplanes ist nicht so ohne weiteres zu billigen. Es erheben sich gegen seine Forderung, „alle Kinder soll man den Eltern wegnehmen und sie ganz anders erziehen, als das damalige verdorbene Geschlecht sie zu erziehen imstande ist" (VII 406, 422, 435), schon aus dem Grunde Bedenken, weil sie mit der Forderung des Humanitätsgedankens schwerlich verträglich ist. Die Familie ist und bleibt für das Kind der Boden, auf dem es seine ersten Keime zum Emporwachsen entwickelt. Elternliebe, Geschwisterliebe, kurz: häusliches Glück würde dadurch zerstört, wollte man die Kinder frühzeitig den Eltern entreißen, um sie der Obhut des Anstaltslebens anzuvertrauen. Die starken Wurzeln der Kraft aller Erziehung liegen in der sittlichen Zucht eines von christlichem Geiste durchwehten Elternhauses. Dies haben keine Geringeren als Luther und Pestalozzi erkannt; letzterer war es, der nachdrücklichst auf den Familiensinn hinwies und infolgedessen auch auf das „Heiligtum der Wohnstube" alle Hoffnung und alle Wirksamkeit für eine bessere Volkserziehung gründete. Fichte steht indessen auf einem anderen Standpunkte, da, wie er erklärt, ohne gänzliche Absonderung des Kindes von den Eltern, besonders bei den arbeitenden Ständen (S. 406), die Nationalerziehung weder angefangen noch fortgesetzt noch vollendet werden könne. Forschen wir nach dem Grunde dieser eigentümlichen Ansicht, so finden wir, daß in Fichtes Lehre durchaus soziale Rücksichten walten. Dies erklärt sich aus seiner hohen ethischen Auffassung von dem Wesen der Gesellschaft und hängt natürlich wiederum mit seiner ethischen Ansicht über das Wesen des Staates zusammen. Dieser

hatte gleich der Kirche seine Aufgabe ungenügend erfüllt und deshalb mehr hemmend als fördernd auf die Erziehung gewirkt. Fichte war nun der Meinung, daß den Eltern von Natur keine Zwangspflicht und kein Recht auf Erziehung zustehe (dem freilich widersprochen werden muß). Der Staat habe zu allererst ein Interesse daran, daß die Kinder erzogen würden, und mache es daher den Eltern zur Pflicht, ihre Kinder zu erziehen. Weil nun aber von der Erfüllung der Familienpflichten das Gedeihen des Staates abhängig ist und die häusliche Erziehung in den Zeiten, in denen sich das Vaterland in Not befand, namentlich in den niederen Ständen arg vernachlässigt wurde, so lag der Gedanke an eine Staats- und somit Zwangserziehung nahe. Von einer solchen Erziehung versprach sich Fichte die Erhaltung und Fortdauer der deutschen Nation. Unter diesen Umständen erscheint es begreiflich, wenn Fichte notgedrungen den Ersatz der Familien- durch Staatserziehung verlangte. Andererseits aber ist zu bedenken, daß die Familie die Grundlage des Staates ist und somit auf ihr das Staatswohl beruht. Es wäre mithin wenig zweckmäßig und kaum durchführbar, auch überflüssig, dem Staate ganz und gar die Macht über die Erziehung einzuräumen, zumal ihm ja ohnehin die Beaufsichtigung und Leitung der Erziehungsanstalten obliegt und er so dafür sorgt, daß der einzelne ihm gegenüber seine Pflicht erfüllt. Würde aber der Staat den Eltern die Pflichten, die sie an ihren Kindern zu erfüllen haben, abnehmen, so hieße das, die Erzogenen dem Familienleben entfremden und das wahre Fundament aller Erziehung erschüttern. Dessen war sich Fichte wohl bewußt, denn sobald die Nationalerziehung einige Zeit bestanden habe und die in derselben angeeignete Denkart die herrschende geworden sei, sollte die Nationalerziehung, wenigstens zum Teil, wiederum der Familie zurückgegeben werden. Daraus erhellt, daß Fichte die ethische Bedeutung des Familienlebens keineswegs unterschätzt, sondern der Familienerziehung ihre Berechtigung nur bedingt abspricht. Ihm liegt der gesellschaftliche und staatliche Fortschritt ebensosehr am Herzen wie der Fortschritt des Individuums. Deswegen nicht auf dem Wege der Isolierung, sondern in der Gesellschaft, mit der es mittelbar verwachsen ist (unmittelbar ist es mit der Gattung ver-

wachsen), erhält das Individuum seine Erziehung. Seinen Lebensinhalt und seine Aufgaben erhält es durch die Hingabe an die Gattung bezw. an die Gesellschaft.

Unter „Gesellschaft" versteht Fichte die Beziehung der vernünftigen Wesen aufeinander (VI 302). Besteht somit nach Fichtes Worten das wahre Leben in der Aufopferung für die Gattung, so ergibt sich daraus ohne weiteres die Unterordnung des einzelnen unter das Ganze zum Wohle des Ganzen wie des einzelnen. Im Einklang damit berühren wir eine der schönsten Stellen in Fichtes „Grundzügen", die da lautet: „Es gibt nur eine Tugend, die — sich selten als Person zu vergessen, und nur ein Laster, das — an sich selbst zu denken ..." (VII 35). Dies besagt, es soll sich eben in jedem das Bewußtsein geltend machen, daß er durch die gemeinsame Abstammung einem großen Ganzen angehört, dessen Glied er ist. Dem Selbstgefühl auf der einen soll das Nationalgefühl auf der anderen Seite entsprechen, das Gefühl der Zusammengehörigkeit, nach welchem ein gemeinsames Bewußtsein, eine gemeinsame Tätigkeit, ein gemeinsames Ziel anerkannt und verfolgt wird.

Obenan steht aber die Liebe zum Vaterlande als ein Bestandteil der Liebe überhaupt. Fichtes Erziehungsgrundsätze sind somit stark altruistisch betont, und es erscheint nach alledem berechtigt, wenn er so lange der öffentlichen Erziehung das Wort redet, bis die Familie sittlich regeneriert ist: „Die Familienerziehung verwerfe ich geradezu, weil die öffentliche besser ist" (VII 599; cf. VIII 170). Im Gegensatz hierzu steht Rousseau.

Die Frage nach den Aufgaben des Staates hat Fichte ebenso stark beschäftigt wie die der Religion. Wer sich absondert, erklärt er, der gibt seinen Zweck auf, und die Verbreitung der Sittlichkeit ist ihm dann ganz gleichgültig. So lassen sich denn auch aus dem Staatsbegriff ethische Normen ableiten; wir müssen es uns aber versagen, auf Fichtes Auseinandersetzungen seiner Staatsidee näher einzugehen, da dies außerhalb des Rahmens unseres Themas fällt. Nur so viel sei bemerkt: Nach der Fichteschen Auffassung ist der Staat eine Gemeinschaft zur Verwirklichung des Rechts, sowie des äußeren und inneren Wohles. Er schützt die äußere Freiheit eines jeden. Da nun das Interesse des

Staates zunächst darauf gerichtet ist, daß die Gesetze den sittlichen Ideen entsprechen, so ist der erste Schritt, den derselbe unternehmen muß, die geistige und sittliche Hebung des Volkes. Daraus erwächst dem Staate die Pflicht der Fürsorge für jedes seiner dienenden Glieder, besonders die Unmündigen. Dies geschieht mit Hilfe der Schulen, die ein für sich bestehendes Gemeinwesen bilden, durch welches die Entwicklung der Jugend gewährleistet wird. Indem so der Staat das Wohl des einzelnen wie das der Gesamtheit fördert, bringt er seinen Mitgliedern zum Bewußtsein, was jedes der Gesellschaft schuldig ist, daß es nicht für sich allein und die Gattung, sondern für die ganze Gesellschaft da sei und deshalb die Pflicht habe, der Gesellschaft nützlich zu sein, d. h. zur Veredlung des Menschengeschlechts und somit zum ideellen und materiellen Kulturfortschritt beizutragen. Das ist der letzte Zweck der Gesellschaft. Damit der Mensch diese seine Bestimmung erfüllen könne, soll er nach Fichte zur Klarheit des Verstandes und zur Reinheit des Willens erzogen werden. Hat somit der Staat moralische Zwecke zu erfüllen, so bedarf er zu seiner Unterstützung und Erhaltung der gesunden Kräfte, die in Familie und Gesellschaft walten, ebensosehr, wie der einzelne der Hilfe anderer bedürftig ist. Die Lösung der Aufgabe des Staates ist demnach bedingt durch die sittliche Durchbildung aller der Elemente, welche sich in demselben berühren und einander durchdringen. In einem so organisierten Staate hat jedes Individuum, das seine Kraft nicht bloß dem eigenen, sondern auch dem allgemeinen Interesse widmet, gleiches Recht, was jedoch bei Fichte nicht gleichbedeutend ist mit Gleichheit der Rechte, da die den Individuen durch die Verfassung zugesicherten Rechte verschieden sein können. In Verbindung mit der Idee des Rechts steht die der Gleichheit, welch letztere sich dadurch kennzeichnet, daß jeder Beruf, überhaupt jede Betätigung in Rücksicht auf den Gesamtwert der Gesellschaft berechnet und ausgeübt wird. Hierbei muß jedoch das Verhältnis der National- zur Standesbildung näher beleuchtet werden (VII 276). Fichte verlangt, daß nicht bloß für den Staat, sondern auch für die Menschheit erzogen werde. Daher macht er das Allgemein-Menschliche (die sittliche Veredlung) zur Grundlage seiner Nationalerziehung.

Im Hinblick darauf soll es keinen mehr geben, welcher dem andern bloß zu dienen hätte, während dieser überwiegend die Vorteile fremder Arbeit genießt. Für jeglichen sollen seine Arbeit und seine Leistungsfähigkeit die einzigen Träger seiner Lebensstellung sein. Im übrigen seien alle Diener des Staates. Eben darum darf es auch keine bevorzugte Standeserziehung geben, sondern jedem muß wenigstens annäherungsweise alles geboten werden, was zur allgemeinen Menschenbildung gehört. Dies führt zur ausnahmslos allgemeinen, d. i. gemeinschaftlichen Erziehung unter Aufhebung jeglicher Unterschiede. So substituiert Fichte für die Volkserziehung die national-politische Erziehung. Er fordert Gleichheit der Erziehung und verwirft den Unterschied zwischen Kindern des Proletariats und der besitzenden Klassen hinsichtlich der allgemeinen Bildung. Auch die Gelehrtenerziehung, zu welch höchster Laufbahn nicht Reichtum, sondern nur reiche Begabung und hervorragende Leistungen berechtigen, soll im breiten Rahmen der Nationalerziehung ihren Anfang nehmen. „Die genannten Stücke" (Verstand und Wille sind gemeint), sagt Fichte, „entwickelt bis zum Eingreifen ins Leben, fordert die Erziehung schlechtweg und gedenkt keinem das Mindeste zu erlassen, denn jeder soll eben Mensch sein; was jemand nun noch weiter werde, und welche besondere Gestalt die allgemeine Menschheit in ihm annehme oder erhalte, geht die allgemeine Erziehung nichts an und liegt außerhalb ihres Kreises" (VII 301). Daraus geht hervor, daß Fichte individuelle und Standesbildung an sich keineswegs verwirft, sondern dieselbe nur ins richtige Verhältnis zur Gesellschaft gesetzt wissen will. „Je mehr jemand seine Person vorbringt und sie zum Mittelpunkt des All macht, desto dummer, plumper, unedler ist er. Je mehr er vergeht im Gesetze, desto edler" (N. W. I 171). Das Individuum ist also nur Werkzeug zur Realisierung der absoluten Selbständigkeit der Vernunft. Von einem ganz ähnlichen Gesichtspunkte beurteilt übrigens Luther die allgemeine Erziehung. Im letzten Hauptstück seiner Visitationsordnung bespricht der Reformator die Einrichtung solcher Schulen, in denen Lateinisch getrieben werden soll. Seine Meinung war aber nicht, bloß die Kinder, die man von vornherein zu gelehrten Studien bestimmt habe, teilnehmen zu lassen

an genanntem Unterrichte, sondern der Weg in die Lateinschule sollte allen Kindern offenstehen. Im Laufe der Zeit sei dann nach Urteil der Lehrer zu bestimmen, wie viele von diesen Kindern sich für den weiteren Besuch der Lateinschule mit ihren als Vorbereitung für ein öffentliches Amt dienenden Studien eignen. „In allen Städten und Flecken sollen gute Kinderschulen zugerichtet werden, aus welchen man erwählen könnte, die zur hohen Schule tüchtig sind, daraus man Männer für Land und Leute ziehen mag." Dieser Gedanke von einer allgemeinen Volkserziehung läßt erkennen, wie hoch sich Luther über die altklassische Pädagogik mit ihrer aristokratischen Engherzigkeit erhebt und einen christlich-demokratischen, sozialen Standpunkt einnimmt. Es ist dies kein Zurücksetzen der Kinder der Gebildeten oder Reichen, sondern nur eine Gleichberechtigung der Kinder armer Leute mit jenen. Der entscheidende Faktor für eine höhere Ausbildung der „allgemeinen Menschheit" beim einzelnen soll nach Luther wie nach Fichte in erster Linie nicht Stand oder Vermögen der Eltern sein, sondern Beanlagung und persönliche Tüchtigkeit der Kinder. Dagegen ist zu bemerken, daß, solange die Kinder in den Unterschieden des häuslichen wie sozialen Lebens aufwachsen, auch die Unterschiede der Erziehung nicht zu verwischen sein werden. Mithin dürfte sich eine gemeinschaftliche Erziehung, die keine Ausnahme zuläßt, nicht konsequent durchführen lassen.

Was Fichtes pädagogische Reformideen weiter besonders kennzeichnet, ist die Anerkennung und Empfehlung des staatlichen Zwangesrechts. Er zeigt uns, daß überall da, wo die Menschheit in ihrer kulturellen Entwicklung aufgehalten wird, die persönliche Freiheit des einzelnen notwendig darunter leiden muß. Damit der Mensch die ihm von Gott gegebene Stellung würdig zum Vorteile der Gesellschaft ausfüllen könne, sei ihm ein innerer Zwang (Gewissenszwang) eigen, der als Pflichtgebot auftrete. Ohne Berücksichtigung dieses Faktors könne der Staat seine Aufgabe, die Sittlichkeit im großen zu realisieren, nicht lösen, deshalb habe er das Recht und auch die Pflicht, dafür zu sorgen, daß der einzelne als Glied eines Ganzen, mit dem er verwachsen ist, tun und unterlassen müsse, was demselben

(Staat und Gesellschaft) zum Nutzen bezw. Schaden gereiche. Dies läge in der Natur der Dinge und würde von der Vernunft durchaus gefordert. Daraus ergibt sich von selbst für den Staat das Recht zur Ergreifung pädagogischer Maßregeln, d. h. er ist unbedingt befugt, einen autoritativen Zwang auf die Unmündigen auszuüben, und zwar so lange, bis sie zum freien Gehorsam und somit zur rechtlichen und sittlichen Selbständigkeit erzogen sind. Das ist sich der Staat um seiner Selbsterhaltung willen schuldig. Voraussetzung ist dabei natürlich, daß die gesetzlichen Zwangsmaßregeln den sittlichen Grundsätzen entsprechen. Weil nun der Zwang durch die Pflicht bedingt wird und letztere um ihrer selbst willen geübt werden muß (was nach Fichte das Wesen der Moral ausmacht), so verliert er anscheinend an Härte. Und in der Tat: so betrachtet, hat der Zwang nichts mit Laune und schrankenloser Willkür zu tun. Das Merkmal der rohen Gewalt, wie sie den ursprünglichen Staatsformen eigen war, haftet der Fichteschen Zwangserziehung keineswegs an. Der Zwang, den Fichte ausgeübt wissen will, wird durch das Sittengesetz sanktioniert. Im Einklange damit steht die Behauptung Kants, nach welcher der Zwang mit dem Pflichtgefühl notwendig verbunden ist. Von welcher Art auch die Pflichten gegen uns selbst und gegen andere sein mögen, so viel ist gewiß: Der Gehorsam ist das erste Erfordernis und die Grundbedingung für eine gedeihliche Erziehung, denn er macht sich als die höchste Pflicht geltend.

Dieser Gegenstand ist aber auch insofern von hoher Wichtigkeit für die Pädagogik, als er das Prinzip der Freiheit berührt. Nach Fichte sollen sich nämlich unsere Handlungen nicht bloß legal, sondern auch so vollziehen, daß sie mit Freiheit des Sittengesetzes geschehen, weil ohne innere Freiheit ein sittlicher Zweck nicht erreicht werden würde. Hiernach könnte es scheinen, als ob Fichte darauf hinzielte, man müsse durch Gehorsam zum Gehorsam erziehen. Das ist indessen nicht der Fall; der Gehorsam wird vielmehr nur um der Erziehung willen gefordert, da sie ja bloß Mittel zum Zweck ist, der Zweck aber durch die Idee der Sittlichkeit bestimmt wird. Eine vielfach aufgeworfene Frage ist nun die, ob in der Erziehung der Gehorsam oder die Freiheit vorherrschendes Prinzip sein solle? Die

Antwort dürfte sich unter Anlehnung an Fichtes Worte aus folgendem ergeben: Des Sittengesetzes wird man sich durch die freie Reflexion bewußt; es bezieht sich auf Freiheit und ist ein Gesetz nur für sie. Demnach offenbart sich im freien, willigen Gehorsam gegen das Gesetz überhaupt die Sittlichkeit. Diese ist schlechthin als herrschend gesetzt. Und so wie die Sittlichkeit herrschen soll, soll auch das Recht herrschen, da es der äußeren Freiheit des Individuums keinen Abbruch tue, denn die Einschränkung, die der Mensch durch das Recht erfährt, berührt nicht seine Freiheit als sittliches Wesen, sondern die seines Naturwillens, der unterdrückt werden muß. Je unentwickelter noch die Jugend ist, d. h. je mehr es ihr an Einsicht gebricht, um frei und vernünftig zu handeln, desto mehr besteht das Recht, Gehorsam zu fordern. Wir ersehen hieraus, daß die Unterordnung des Schwächeren unter den Willen des Stärkeren eigentlich ein ganz naturgemäßer Vorgang ist, wobei, wenn sie freiwillig geschieht, der Zwang anscheinend seine Wirkung verliert, wenigstens wird er dann als solcher nicht empfunden. Wo aber Mangel an Einsicht, Widerspenstigkeit und dergleichen die Ursache des Ungehorsams ist und derselbe nur durch den vernünftigen Willen des Stärkeren gebrochen werden kann, da ist die Ausübung des Zwanges durchaus notwendig, weil moralisch geboten. Denn das ist die ewige Ordnung der Natur, daß die Schwäche der Kraft, der Unverstand dem Verstande, die Unerfahrenheit der Erfahrung sich füge. Auch lehrt die Erfahrung, daß ohne Gehorsam keine Zucht, ohne Zucht keine Ordnung, ohne Ordnung kein Recht, keine Freiheit und Zufriedenheit stattfindet. Der gehorsame Mensch erscheint als der freiste und darum auch wohl als der sittlichste. Deswegen rechnet die Sittenlehre den Gehorsam unter die Pflichten und Tugenden, und mit vollem Recht bezeichnet Fichte ihn als die Wurzel aller Moralität, weil er sich eher als andere moralische Gefühle entwickelt. Insofern also der Zwang zur menschlichen Einsicht verhilft, darf und soll er ausgeübt werden. Jeder hat daher das Recht, seiner Einsicht zu folgen, andrerseits aber auch die Pflicht, so lange zu gehorchen, bis daß er zur erforderlichen Einsicht gelangt ist, recht zu handeln. „Zwang ist die Bedingung zur Hervorbringung der Einsicht und zur Annahme der Zucht: — ist

das Mittel, wie die Einsicht der Gemeine sich anknüpft an das Individuum und das Individuum aus einem bloßen Naturwesen in ein geistiges verwandelt. Dieser Zustand der Ruhe nun, in der Belehrung über das Leben an Erwachsene kommen kann, ist der innere Friede und der Rechtszustand; der Zwangsstaat darum eigentlich die Schule für das Reich aus der Einsicht aller." (IV 440). Dies deckt sich mit unsern obigen Ausführungen, daß der Zwang nicht nur mit dem Rechtsgefühl im Einklang steht, sondern vom Recht geradezu gefordert wird; denn der Rechtszustand soll die vorbereitende Erziehung zur Sittlichkeit sein. Und nur dann ist nach Fichte der Zwang gegen das Recht, sobald die innere, d. i. sittliche Freiheit des Individuums beeinträchtigt wird. Daher sagt er: „Kein Zwang außer in Verbindung mit der Erziehung zur Einsicht in das Recht" (IV 437). Darauf gründet Fichte seine Zwangserziehung.

Wie äußert sich nun dieser Zwang? Wir wissen, daß die Zucht das Mittel zur Hervorbringung der Einsicht ist. Ohne Zucht ist Erziehung unmöglich, das folgt aus ihrem Begriff. Ferner wissen wir, daß Gehorsam die Grundlage aller Erziehung ist und daß ohne diese Tugend jegliche Disziplin illusorisch wird. Hier ist nun die Stelle, wo der Zwang in Wirksamkeit tritt. Es wäre jedoch verkehrt und würde Fichtes Auffassung widerstreiten, wollte man den Zwang lediglich um des Gehorsams willen ausüben, wenn auch zugegeben werden muß, daß im ersten Stadium der Kindheit unter bestimmten Voraussetzungen die Notwendigkeit zur Erzwingung des Gehorsams vorliegt. Es muß dann aber die Erziehung auch wirklich in den Händen vernünftiger Erzieher liegen, die konsequent und zielbewußt verfahren, sonst würden sie gegen den Zweck der Erziehung verstoßen, und das hieße — um mit Fichte zu reden — den inneren moralischen Sinn des Kindes ertöten und Heuchler und Gleißner bilden. Aus diesem Grunde leugnet Fichte in seinen Aphorismen „eine positiv moralische Erziehung, d. h. eine solche, die sich den Zweck setzt und ihn ausdrücklich ausspricht, den Zögling zur Tugend zu bilden" (VIII 358). Fichte stellt nämlich in seinen „Reden" die Hypothese auf, daß das Wohlgefallen am Rechten und Guten ursprünglich vorhanden sei in der Menschenseele (VII 419); daran

anknüpfend muß folgerichtig „die Sittlichkeit ohne alles absichtliche Zutun von selbst aufkommen“ (VIII 358), so daß der Erzieher nur darüber zu wachen hätte, daß alles Schlechte, Gemeine und Niedrige von des Zöglings Auge ferngehalten werde. Dagegen sollen gute Beispiele ihn umgeben, im übrigen positive Gebote das Erziehungsgeschäft unterstützen. Auf diese Weise soll sich das moralische Tun des Kindes von selbst ergeben, also mit innerer Notwendigkeit erfolgen. Nun fordert allerdings Fichte — wie Kant — in der ersten Jugend unbedingten Gehorsam, aber doch immer nur insoweit, als der gegen den Zweck der Erziehung laufende Wille gebrochen werden soll. Man bedenke: der kindliche Wille ist schwach, die Einsicht fehlt, der Zweck soll erreicht werden, infolgedessen muß man den verderblichen Folgen frühzeitig erziehlich begegnen. Pflicht des Erziehers ist es also, dem kindlichen Willen einen natürlichen Widerstand entgegenzusetzen, sei es durch Gebot, Verbot oder Strafe. Immer jedoch hat der Erzieher darauf zu achten, daß die angewandten Maßregeln nicht in einen blinden, vernunftwidrigen Drill ausarten, denn das wäre, wie gesagt, ganz gegen den Zweck der Erziehung. So können wir es denn vollauf verstehen, wenn Fichte gegen jeden despotischen Zwang energisch protestiert, indem er erklärt, . . . „man erzieht freie Wesen, nicht aber willenlose Maschinen“ (IV 337). Auf diesem Boden steht auch Kant, nach welchem die Brechung des Willens eine sklavische Denkungsart, natürlicher Widerstand dagegen Lenksamkeit hervorbringt. *Der Schwerpunkt der Fichteschen Erziehung liegt also in dem Freiheitsbewußtsein: Erziehung durch Zwang zur sittlichen Freiheit* oder, was fast auf dasselbe hinauskommt: *Erziehung durch Gehorsam zur Freiheit, ohne welche ein sittlicher Zweck nicht ausführbar ist.* Daraus ergibt sich die Notwendigkeit des Zwanges zur Einsicht in das Recht. Es scheint allerdings, als ob die Erzwingung des unbedingten Gehorsams auf Kosten der Moralität geschähe. Das ist indes im allgemeinen nicht der Fall, denn daraus, daß anfangs etwas aus blindem Gehorsam geschieht, folgt nicht, daß dasselbe später nicht auch aus Einsicht geschehen könne; vielmehr werden wir zur Annahme genötigt, daß der freie Gehorsam, der

ohne jedwede Zwangsmittel freiwillig geleistet wird, die Frucht konsequenter Gewöhnung an das Rechttun unter zielbewußter Leitung des Erziehers ist. Denn wie die Erfahrung lehrt, vollbringt das Kind, was es anfangs mit Widerwillen tat, in älteren Jahren mit Freuden. Das Tun des Guten und Rechten ist ihm also Bedürfnis geworden. Ein solcher Zwang ist ihm also weder naturwidrig noch unmoralisch, wie oberflächliche Beurteiler erklären könnten, denn wie kann naturwidrig sein, was die geistige Natur des Menschen in die einzig richtige und ersprießliche Richtung bringt, und wie kann man das unmoralisch halten, was die Seele an Fortschritt in der Sittlichkeit zunimmt? Auch huldigt man in der Praxis, wenn auch vielfach unbewußt, diesen Grundsätzen mehr oder minder überall. Jener falsche Schein rührt daher, daß man die Ansicht, das Gute sei eben nur gut, wenn es aus Freiheit hervorgehe, auf Kinderseelen überträgt, wo das Gute unmittelbar aus Freiheit nicht entspringen kann, weil eben gar keine innere Freiheit vorhanden ist. Diese kommt erst mit dem Erwachen der Vernunft. Damit wollen wir nicht sagen, daß dieser Zwang mit Härte und Heftigkeit sich geltend machen oder in die Zeit sich fortsetzen dürfe, in der der Zögling sich selbst bereits antreiben und beschränken kann. Der Zwang läßt sich unseres Erachtens, wenn er methodisch geübt wird und stets eine Maßregel der Liebe und Vernunft bleibt, bei allem Ernste doch so mild gestalten, daß er weder Unlust noch Widerstreben erweckt, noch irgendwie der freien Entwicklung hinderlich wird. Anders der Zwang, der auf brutale Gewalt hinausläuft, er ist um so verwerflicher, als er mit dem Rechtsgefühl unvereinbar ist. Der älteste Glaube, nach dem alle Rechtsordnung eines einzelnen Staates von den Göttern stammen sollte, wandelte sich später bei den griechischen Denkern in den Satz um, daß ein göttliches Weltgesetz der eigentliche Grund aller Staats- und Rechtsordnung sei. Wir finden diese Tendenz merkwürdigerweise auch bei Fichte. So erklärt es sich, daß er namentlich den Rechtszwang auffallend stark betont. „Nur zum Rechte darf gezwungen werden; jeder andere Zwang ist durchaus widerrechtlich (abscheulich, teuflisch)“ (IV 437).

Fichte legt seiner Zwangserziehung den Gedanken an die

Befreiung unseres Ich zugrunde: Die erste Handlung der Befreiung desselben ist die Bezähmung der Sinnlichkeit, die zweite die Kultur der Sinnlichkeit. Letztere führt zur Freiheit, die aber in diesem Falle nur Mittel zur Erreichung von des Menschen höherem geistigen Endzweck ist, nämlich von der völligen Übereinstimmung seines Willens mit dem Gesetze der Vernunft oder (was nach Fichte eins damit ist) mit dem Gesetze der Sittlichkeit.

Dieser Endzweck wird nach unserm Pädagogen am sichersten dadurch erreicht, daß der Staat als souveräne Macht ohne Ausnahme die Erziehung selbst in die Hände nimmt; dieser habe in seiner Eigenschaft als Zwingherr absolute Gewalt und daher auch unbedingtes Recht, das Erziehungsgeschäft zu übernehmen, übrigens nicht bloß zum Wohle der deutschen Nation, sondern der ganzen Menschheit! Aus diesem Grunde rechtfertige sich seine zwingende Macht gegenüber den Eltern, die sich seinen Bestimmungen widersetzen. — Für die Beurteilung des Fichteschen Zwangsrechts ist es von Belang, zu wissen, wie er sich zur Rechtslehre stellt. Er hatte nämlich den Versuch gemacht, die Rechtslehre als eine selbständige, von der Ethik unabhängige Wissenschaft zu begründen. Danach soll das Prinzip des Rechts nur den bloßen Entschluß eines Individuums, mit andern zusammenleben zu wollen, voraussetzen. Aus welchen Gründen, das gehe die R. L. nichts an. Liege aber ein Entschluß vor, so zeige sie, daß dieser sich nur dann durchführen lasse, wenn das Individuum willig sei, seine Freiheit zu beschränken. Habe man A gesagt, müsse man auch B sagen, und wolle man nicht B sagen, dürfe man auch nicht A sagen (Grundlage des Naturrechts). Dies wieder im Zusammenhange mit seinem Natur- und Vernunftstaat (wovon in seiner Pädagogik fast ausschließlich die Rede ist) betrachtet, sondert sich die Menschheit von dem Bürgertum, um sich mit absoluter Freiheit zur Moralität zu erheben, dies aber nur inwiefern der Mensch durch den Staat hindurchgeht (III 206). Unterliegt demnach die äußere Freiheit eines jeden mit Rücksicht auf alle Glieder des Staatsganzen einer Beschränkung, so folgt daraus, daß dadurch der Staat die äußere Freiheit eines jeden schützt, andrerseits daß alle Bürger mit ihren Kräften gleich-

mäßig in Anspruch genommen werden. Und so wie der Staat eine „unbestimmte Menge Menschen zu einem geschlossenen Ganzen, zu einer Allheit vereinigt", so soll er auch die Zöglinge unter sich vereinigend ein eigenes Gemeinwesen bilden, in dem sich ein jeder des allgemeinen Wohles wegen den bestehenden Gesetzen zu fügen und seinen eigenen Willen dem der Gesamtheit anzupassen hat. Und gerade darum habe der Staat „als höchster Verweser der menschlichen Angelegenheiten und als der Gott und seinem Gewissen allein verantwortliche Vormund der Unmündigen das absolute Recht, die letzteren zu ihrem Heile zu zwingen", wie er ja auch ohne Bedenken seine Untertanen zum Militärdienste zwingt.

Fichte hatte einsehen gelernt, daß der Staat am besten seine Aufgabe voll und ganz lösen könne, wenn wirklich die Vaterlandsliebe einmütigen Ausdruck findet. Daher wendet er sich an die deutsche Nation mit flammendem Protest gegen die alte Erziehung, „die Pflanzschule für den Himmel", da es dazu keiner besonderen Bildung bedürfe, solche ergebe sich von selbst. So enthalten seine „Reden" auch einen leisen Vorwurf gegen den damaligen Staat, „daß er gerade durch den Mangel der Religion und der Sittlichkeit dahin gekommen ist, wo er sich dermalen befindet" (VII 431).

Was die Familienerziehung betrifft, so ist sie bei Fichte nicht geeignet, einen fruchtbaren Boden für Staatszwecke abzugeben; sie ist nur ein Notbehelf, um einigermaßen das zu ersetzen, was das elterliche Haus oder das Familienleben leisten soll.

Der Gedanke an eine Kleinkinderbewahranstalt mag dem Staatspädagogen wohl dunkel vorgeschwebt haben, wozu ihm die häufigen Verkehrtheiten der häuslichen Erziehung genügenden Grund gegeben haben mögen. Darum lautet sein Antrag, „alle Kinder vom Staate gemeinschaftlich auf dessen Kosten erziehen zu lassen". So konstruiert Fichte ein politisches Erziehungssystem, wie es eine Zeitlang Sparta und Persien befolgten.

Dagegen erheben sich jedoch starke Bedenken, weil der Staat dadurch, daß er den Eltern keinen Einfluß auf die Erziehung ihrer Kinder gestattet, in die natürlichen Rechte der Eltern eingreift und somit ihnen den Rechtsschutz, den er gewähren soll, entzieht. Doch man bedenke, die Nationalerziehung ist eigentlich

bloß Mittel zum Zweck: an Stelle des Zwangsstaates soll immer mehr der Vernunftstaat treten, der Staat sich allmählich entbehrlich machen. Dies ist der ideale Zweck des Staates. Abgesehen von den laut gewordenen Bedenken verdient das Ideal seiner Nationalerziehung, eine tüchtige, patriotisch gesonnene Jugend heranzubilden, in den beteiligten Kreisen die größte Beachtung. Wollte doch Fichte in seiner Nationalpädagogik den Zögling zum reinen Wollen und zur sittlichen Liebe gebildet wissen. Er stellt die höchsten Gesichtspunkte des sittlichen Wollens und Handelns auf, die in den sittlichen Ideen, als in den Vorbildern des sittlichen Lebens, gegeben sind. Die Religion der alten Zeit, die offenbar eine Dienerin der Selbstsucht war, soll mit Anbruch der neuen Erziehung zu Grabe getragen werden. Die Erziehung zur wahren Religion, „der Krone aller sittlichen Bildung", soll „das letzte Geschäft der neuen Erziehung" sein. Dies wäre der reale Zweck des Staates; sein Entwicklungsgang ist: Not-, Rechts-, Kultur- und Vernunftstaat!

Spezieller Teil.

Nachdem wir so für das Verständnis der weiteren Ausführungen den Grund gelegt haben, gilt es nun, ein Bild von Fichtes Unterrichtsplan zu entwerfen und zu seiner Theorie im besonderen Stellung zu nehmen:

Das Verhältnis der Erziehung zum Unterricht.

Wir müssen von vornherein betonen, daß Erziehung und Unterricht bei Fichte gleichbedeutend sind. Diese Ansicht ist richtig, insofern nämlich, als beide Gebiete auf die Entwicklung der moralischen Kräfte des Kindes abzwecken und die Erziehung überhaupt diesen Punkt in erster Linie im Auge behält. Andrerseits ist die Hauptaufgabe des Unterrichts, die intellektuellen Kräfte zu entwickeln und zu stählen, da sich ja dieser vorwiegend im Gebiete der Vorstellungen bewegt, während die Erziehung als solche vorzugsweise unmittelbar das Gebiet der Gefühle und Begehrungen bearbeitet. In diesem Sinne ist Erziehung gleichbedeutend mit Zucht. So sollen also Erziehung und Unterricht

sich gegenseitig einander ergänzen und fördern, obwohl sie spezifisch an verschiedenen Seiten der Menschenbildung arbeiten. Wenn auf diese Weise dem Menschen Gelegenheit gegeben ist, sich „zum vollkommenen Meister seiner gesamten Kraft" zu machen, dann hat — nach Fichtes Ansicht — die Erziehung ihre Aufgabe im großen und ganzen gelöst. Demnach hat mit andern Worten die Erziehung zur Selbsttätigkeit anzuregen und hierzu sich geeigneter Mittel zu bedienen. „Der erste unmittelbare Zweck der Erziehungskunst ist, die eigene Tätigkeit des Zöglings anzuregen, der zweite, die angeregte durch regelmäßigen Fortschritt in frischem Leben zu erhalten" (VI 44). Ein bloßes Geben und Nehmen, ein „leidendes Gefallenlassen" des dargebotenen Wissensstoffes bildet nicht, sondern verbildet nur. Und so ist es bei Fichte immer wieder der energische Appell: erwirb es, um es zu besitzen! die Aufforderung zur geistigen Selbständigkeit,[1]) die Fichte, um einen neuen, besseren Zustand herbeizuführen, an seine Zeitgenossen richtet. „Der innere Geist und Charakter der intellektuellen Erziehung, ohne welchen alle äußeren Fertigkeiten und Kenntnisse keinen Wert haben, ist der, daß der Zögling in der Tat und stets selbst arbeite, alles durch eigene Geisteskraft sich erwerbe, keineswegs aber nur mechanisch etwas anlerne" (VIII 356).

Zusammenfassend können wir also sagen: die Erziehung ist unmittelbar auf den obersten Zweck, die sittliche Bildung, gerichtet, während der Unterricht mittelbar auf die Erreichung obigen Zweckes hinzielt. Das bedingende Mittel ist somit die geistige Entwicklung im allgemeinen, auf die wir jetzt weiter unser Augenmerk zu richten haben.

Die Grundlagen des Unterrichts.

Das erste, was allem Unterricht vorangeht, ist die Anschauung. Sie ist die Grundlage, auf der sich aller Sachunterricht allmählich aufbaut. Aber auch bei der sittlichen Bildung des Kindes sind die Anschauungen das Elementarische, denn

[1]) „Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist es, was man Erziehung nennt" (III 39, II 453, VIII 278. 346ff; N. W. II 90, III 261/62.

alles, was die empfängliche Kindesseele von der Außenwelt aufnimmt, führt schließlich zur lebhaften und bewußten Erfassung des Spezifisch-Sittlichen und somit zur Bereicherung des Gefühlslebens des Kindes.

Mit der Forderung des Anschauungsunterrichts hängt die des naturgemäßen Unterrichts zusammen. Dabei ist die Auswahl des Stoffes, zu der dann noch die Anordnung desselben hinzukommen muß, immer nach dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit und Anregung zum Lernen (leichtfaßliche Methode) für die Gestaltung des Unterrichtsverfahrens von besonderer Wichtigkeit. Die Vorzüge eines solchen Verfahrens hat schon Comenius mit eindringlichen Worten hervorgehoben, nach ihm vor allen Pestalozzi. Bei letztgenanntem Pädagogen ist bekanntlich die Anschauung die unbedingte Grundlage aller Erkenntnis; jedes Verstehen ruht letztlich auf ihr. In seinem „Buch der Mütter" geht er von dem Grundgedanken aus, daß der erste Gegenstand der Erkenntnis des Kindes der Körper des Kindes selbst sein müsse. Im Anschluß daran sucht er ganz besonders den Anschauungsunterricht zu fördern, weil nur durch scharfe und deutliche Vorstellungen es möglich sei, zu klaren und bestimmten Begriffen zu kommen. Allein die Durchführung seiner an sich richtigen Methode stieß auf Schwierigkeiten, da die Trias: Zahl, Form, Wort weder als Elemente des Anschauungsunterrichts nebeneinander gestellt werden können, noch die Sache erschöpfen. Das nämliche gilt von Pestalozzis „ABC der Anschauung", worunter er eine Reihe von geordneten Linien und Figuren versteht, die mit einer gleichförmigen Abteilung des gleichseitigen Vierecks beginnt. Die Mangelhaftigkeit der Pestalozzischen Methode hat Fichte eingesehen und deshalb die Frage aufgeworfen: Ist denn der Körper des Kindes das Kind selbst? Ferner, wenn es ein menschlicher Körper sein sollte, wäre der Körper der Mutter ihm nicht weit näher und sichtbarer? Und: Wie kann das Kind doch eine anschauliche Erkenntnis von seinem Körper bekommen, ohne zuvor gelernt zu haben, denselben zu gebrauchen? Jene Kenntnis ist keine Erkenntnis, sondern ein bloßes Auswendiglernen von willkürlichen Wortzeichen. Die wahre Grundlage des Unterrichts und der Erkenntnis wäre ein ABC der Empfindungen (VII 407 f.). Es ist

bei Fichte erklärlich, daß die Erscheinungswelt dem freien Ich, der Empfindung des eigenen Zustands, die erste Stelle einräumen muß (II 233. 239). Durch das Ausgehen vom eigenen Bewußtsein erhält das Kind, und dies ist in sittlicher Hinsicht wertvoll, die Gewißheit der freien Autonomie seines Geistes, die, durch freies Reden geklärt (VII 408), zu einem besonnenen und freien Ich sich in ihm absondert (N. W. III 271). Sprachschule und Denkschule, sprechen lernen und denken lernen müssen sich in die Hände arbeiten. „Die Sprache ist es, welche den einzelnen bis in die geheimste Tiefe seines Gemüts bei Denken und Wollen begleitet ... welche der wahre, geistige Durchströmungspunkt der Sinnenwelt und der der Geister ist" (VII 326). Außer dem ABC der Empfindung und der Anschauung unterscheidet Fichte noch das der Kunst, eine folgemäßige Kunstbildung des eigenen Körpers. An das ABC der Empfindung aber hätte der Unterricht, wie schon oben angedeutet, anzuknüpfen. Darnach soll das Kind zunächst aussprechen, was es wirklich empfindet, und im weiteren Verlaufe hätte sich alsdann das ABC der Anschauung dem der Empfindung anzureihen. Auf diese Weise wird nach Fichte der Zögling für die Nachbildung, d. h. Wiedererzeugung der äußeren Objekte, vorbereitet. Weiterhin erkennt Fichte auch die Einseitigkeit der Pestalozzischen Methode hinsichtlich des Lesens und Schreibens.

Die einzelnen Bildungselemente.

Pestalozzi wünschte, daß die Kinder der äußersten Armut möglichst bald aus der Schule zum Broterwerb entlassen würden, und wollte sie zu diesem Zwecke durch die Erlernung des Lesens und Schreibens mit einem Mittel versehen, sich selber weiterzubilden (VII 404). Dieser armselige Wunsch, daß die Erziehung doch ja recht bald vollendet sein und das Kind wieder hinter die Arbeit gestellt werden möge, der darf in der Nationalerziehung gar nicht zu Odem kommen, das führt nur zu einer halben Erziehung, die um nichts besser ist als gar keine (VII 405). Gerade die verfrühte Darbietung von Lesen und Schreiben sei das Werkzeug, die Menschen in Nebel und Schatten zu führen, meint Fichte. Erst ganz am Schlusse der Erziehung sollen diese Künste

als „letztes Geschenk“ „mit auf den Weg mitgeteilt werden“ (VII 406). Dieses auffällige Zurückstellen des Lese- und Schreibunterrichts bis zum völligen Schluß der Erziehung erklärt sich bei Fichte wohl aus seiner Abneigung gegen das Auswendiglernen von willkürlichen Wortzeichen (cf. VIII 1—93).

Pestalozzi hielt bekanntlich an der Buchstabiermethode fest; er suchte dieselbe aber zur Syllabiermethode zu erheben, indem er die Konsonanten nur in Verbindung mit den Vokalen kennen und sprechen lehrte. Offenbar unterschätzt Fichte gleich Rousseau die Tragweite des Lese- und Schreibunterrichts als das notwendigste Hilfsmittel für die Gestaltung eines zielbewußten und umfassenden Unterrichts. Daß für den Gedankenkreis des Kindes die Vorstellungsgebiete des Lesens und Schreibens dem Anschauungsunterrichte eigentümlich sind, steht außer Frage, daher denn auch die bezeichneten Fertigkeiten in allen zivilisierten Ländern als unerläßliche Vorbedingung der Volksbildung angesehen werden. Die einzig strittige Frage wäre die, ob vom Namen oder vom Lautwort des Buchstabenzeichens auszugehen sei. Doch auch in diesem Punkte herrscht fast überall eine Übereinstimmung dahin, daß im allgemeinen der Lautiermethode der Vorzug vor der Buchstabiermethode gegeben und das Lesen in engster Verbindung mit dem Schreiben gelehrt wird, ein Beweis dafür, daß diese Elementarmittel als eine wertvolle Hilfsquelle für die Aneignung des gesamten Unterrichtsstoffes unentbehrlich sind.

Welchen Gang der Unterricht einzuschlagen habe, beantwortet Fichte mit folgenden Worten: „Die Anregung und Entwicklung der Liebe für den erkannten Gegenstand knüpft sich an den folgegemäßen Lehrgang am Faden der Empfindung und Anschauung von selbst und kommt ohne allen unsern Vorsatz und Zutun“ (VII 413). Also kein voreiliges Eingreifen in den ruhigen Gang der Natur, da es sonst die spontane Aneignung der Materie hindern könnte. Stets jedoch geht der Antrieb zum Lernen von der Lust und Liebe für eine Sache aus. Die Liebe ist die Form des sittlichen Willens. Darum sagt Fichte: „Der Mensch kann nur dasjenige wollen, was er liebt; seine Liebe ist der einzige, zugleich auch der unfehlbare Antrieb seines Wollens und aller seiner Lebensregung und Bewegung“ (VII 283 f.).

Demgemäß stellt Fichte die Bildung eines festen und unfehlbar guten Willens als wichtigsten Punkt seines Erziehungssystemes auf. Soll also das sittliche Streben wirklichen Wert haben, so muß auch der Gegenstand, auf den es gerichtet ist, den vollen Inhalt der geistigen Ausbildung ausmachen. Alle rein formalen Ziele, die auf mechanische Übungen der geistigen Kräfte gerichtet sind, vermögen von Fichtes Standpunkt das Bedürfnis nach wahrer Bildung nicht zu befriedigen, da sie nur dazu dienen, die Erkenntnis zu lähmen und zu töten. Dagegen vermag die Entwicklung der geistigen Tätigkeit, die da Lust an der Erkenntnis hervorbringt, die eigene Selbsttätigkeit des Zöglings anzuspornen, sie in geordnete Bahnen zu lenken und so zur klaren Erkenntnis zu verhelfen. Erst dadurch wird der eigentliche Mittelpunkt des Geistes getroffen. Deswegen ist es unerläßlich, daß der Lehrer alle Störungen der Aufmerksamkeit fernhalten, daß er nicht fremdartige Angelegenheiten vor das Bewußtsein der Kinder treten lasse, wodurch nur Zerstreutheit entstehen würde. Das Zerstreutsein soll aber nach Fichte nicht durch psychologisch begründete Maßregeln, sondern einfach durch ein absolutes „Nichtdulden des Zerstreutseins" (VIII 357) abgewendet und auf diese Weise der Zögling zur Selbsttätigkeit zurückgeführt werden. Das Mittel zur Erregung derselben ist der Anschauungsunterricht. Es liegt nun auf der Hand, daß dieser oberste Grundsatz jedes pädagogischen Systems eine verschiedene Anwendung erfährt. So muß in der Naturgeschichte stets von der Anschauung des Naturkörpers oder des Naturvorganges selbst ausgegangen werden; in der Geographie von der Landkarte; in der Geometrie von der Veranschaulichung der Raumgrößen durch Modelle usw. In Lehrfächern aber, in denen eine unmittelbare äußere Anschauung nicht gegeben werden kann, wie dies auf dem Gebiete der Religions- und Sprachlehre der Fall ist, muß der Lehrer das Konkrete und Tatsächliche voranstellen, also von dem dem Schüler Bekannten ausgehen, um zu Neuem, Schwierigerem fortschreiten zu können, wobei Übungen und Beispiele in geeigneter Form den festen Stützpunkt abgeben. Auf Grund eines solchen vermittels der inneren Anschauung geübten Verfahrens wird der Schüler zum reflektierenden Denken angeleitet. Voraussetzung ist natürlich, daß der Lehrer die Gedankenwelt

seiner Schüler genau kenne, und daß er niemals den Zusammenhang des Neuzuerzeugenden mit dem Altbegründeten verliere, damit nicht eine Lücke im Lernen entstehe. Andrerseits hat der Lehrer besonders darauf Bedacht zu nehmen, daß bei den Schülern das Interesse am Unterricht geweckt und wach gehalten werde, damit nicht Überdruß und Langeweile aufkommen, weil sonst eine Verstärkung und Erweiterung des Gedankenkreises, durch die der Schüler zur intellektuellen Selbständigkeit gelangt, in Frage gestellt werden würden.

Sodann hat der Unterricht einen andern sehr wichtigen Faktor ins Auge zu fassen, das Gedächtnis. Auf seine Hilfe kann kein Unterricht verzichten. Freilich erfordert die Ausnutzung dieses Lernmittels große Vorsicht, da einerseits von einem guten Gedächtnis mancherlei verlangt wird (Treue u. a.), andrerseits ein gutes Gedächtnis auch ungemein geschwächt werden kann. In der Schule kommt am häufigsten das judiziöse zur Anwendung, doch auch das ingeniöse leistet manchmal gute Dienste. Es kommen aber auch viele Fälle vor, man denke nur an die Präpositionen: an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen — in denen allein durch häufige Wiederholung memoriert wird. Diese Art des mechanischen Einprägens erscheint bedenklich. So leuchtet denn auch ein, daß das mechanische Einprägen von totem Wissensstoff (Wortkram), wie es bis zu Pestalozzis Zeiten Brauch war, mitunter von recht nachteiligen Folgen begleitet ist, da das Gedächtnis dadurch mit der Zeit verkümmert. Andrerseits ist nicht zu bezweifeln, daß dasselbe durch verständige Übung bis zu einem gewissen Grade gestärkt und geschärft wird. Voraussetzung ist dabei, daß der Schüler das, was er auswendig lernt, auch verstehe. Es ist bekannt, daß Pestalozzi auf Gedächtnisübungen großen Wert legte. Demgegenüber hält Fichte seine Betonung der bloßen Gedächtnisübungen für verfehlt, da nach seiner Meinung vermöge der inneren Selbsttätigkeit des Kindes alles durch eigene Geisteskraft erarbeitet und erworben werden soll. „Der bisherige Unterricht ging nur auf die stehenden Beschaffenheiten der Dinge . . ., also ein bloßes leidendes Auffassen durch das lediglich im Dienst der Dinge stehende Vermögen des Gedächtnisses“ (VII 288/89). Auch wenn die neue Pädagogik, fährt Fichte fort, sich auf ihren

Abscheu gegen mechanisches Auswendiglernen und auf ihre bekannten Meisterstücke in sokratischer Manier berufe, so decke sie das nur scheinbar. Tatsache sei, daß diese sokratischen Räsonnements gleichfalls nur mechanisch auswendig gelernt werden. Dies sei aber vollends gefährlich, da es dem Zögling, obwohl er nicht denke, dennoch den Anschein des Denken-Könnens verleihe. So lerne der Zögling ungern, langsam und spärlich, er sei uninteressiert und seine wohlberechtigte Abneigung müsse durch groben Utilitarismus überwunden werden (VII 289). Solche mechanische Gedächtnisübung lähme und töte aber nicht nur die Erkenntnis, sondern sie verderbe auch den sittlichen Sinn in Grund und Boden (VII 290). So folgt Fichte dem materialen Unterrichtsprinzip und stellt sich dadurch in diesem Punkte in direkten Gegensatz zu Pestalozzi, welcher das formale Unterrichtsprinzip verfolgt.

Ebenso wie die mechanische Gedächtnisbildung, lehnt auch Fichte die Methode, *leicht oder spielend zu lehren oder zu lernen*, ab, da es gar nicht darauf ankomme, *was* erlernt sei, sondern was der Zögling geistig vermöge, und *wie* dieses Vermögen durch den Unterrichtsstoff entwickelt worden sei (VIII 356, cf. 379/80). „Für das jugendliche Alter ist der Scherz nicht gemacht, und es sind schlechte Menschenkenner, welche dies glauben; wo die Jugend schon im Spiele zerfließt, da wird es nie zum Ernste und nie zum wirklichen Dasein kommen. Der Anteil des Jünglings am Leben ist der Ernst und das Erhabene (VI 397).

Aus diesen Worten spricht nicht nur eine entschiedene Aversion gegen leeren Gedächtnis- und Formelkram, sondern auch eine entschiedene Neigung zu dem Praktischen hin. Der Unterricht soll im Hinblick auf die Nationalerziehung ein praktisches, für das bürgerliche Leben notwendiges und nützliches Wissen vermitteln. Diese Forderung erinnert lebhaft an seine Ansicht, daß der Mensch als Bürger in das Staatsganze eingeordnet sei (III 206). An die Stelle einseitiger Verstandeskultur, wie sie die Pestalozzische Elementarmethode empfiehlt, will Fichte *eigenes Denken und Forschen* gesetzt wissen. Nicht eine Anhäufung von unfruchtbarem, trockenem Lehrstoff, sondern positiver Bildungsstoff, der das Selbstdenken fördere, solle fortan zum lebendigen Inhalt des Volksschulunterrichtes gemacht werden.

In betreff der Realien fordert Fichte, ganz wie Pestalozzi, daß dieselben nicht als Selbstzweck, sondern als Unterrichtsmittel dienen, indem durch sie die Geisteskräfte elementar angeregt, geübt und entwickelt werden und dadurch mittelbar für den Begriff vorbereitet wird. Eine sorgfältige Berücksichtigung der Realien forderten schon seit Ende des 16. Jahrhunderts Männer wie Montaigne, Bacon, Ratichius, Comenius, Locke u. a. und beschränkten mit Rücksicht darauf die alten Sprachen, wogegen sie den Unterricht in der Muttersprache in den Vordergrund stellten. Anders Fichte; er legt auf die Erlernung der klassischen Sprachen außerordentliches Gewicht, ganz unbekümmert darum, ob man — und das ist charakteristisch — diese Sprachen fürs praktische Leben jemals bedürfe oder nicht. Über die Bedeutung der alten Sprachen für den Jugendunterricht äußert sich Fichte wie folgt: „Für die Entwicklung der Geisteskraft in diesem allgemeinsten Sinne haben wir Neueren nichts Zweckmäßigeres als die Erlernung der alten klassischen Sprachen. Ob man fürs Leben jemals dieser Sprachen bedürfen werde, davon sei nicht die Frage... Folgende Frage aber kann nicht geschenkt werden, wie der Zögling über den Nebel nicht von ihm geschaffener und deshalb nicht verstandener Worte . . . zur lebendigen Anschauung der Sache selbst gelangen sollte." (VIII 354.) Fichte gibt darauf zur Antwort: „Ich halte dafür, daß dies geschehen könne durch das Studium der Sprachen, deren ganze Begriffsgestaltung von der Modernität völlig abweicht und jeden, der es in dieser Region bis zum eigentlichen Verstehen bringen soll, entschieden nötigt, über alle Zeichen hinweg zu etwas Höherem, als das Sprachzeichen ist, zu dem Begriff der Sache sich zu erheben" (VIII 354). Diese Argumentation hängt mit Fichtes Ansicht vom Ursprung der Sprachen zusammen. Sprache ist das Vermögen, seine Gedanken willkürlich zu bezeichnen (von der Sprachfähigkeit und dem Ursprunge der Sprache, VIII 301—341, spez. S. 302). Danach ist sie „keineswegs von willkürlichen Beschlüssen und Verabredungen abhängig, sondern es gibt zuvörderst ein Grundgesetz, nach welchem jedweder Begriff in den menschlichen Sprachwerkzeugen zu diesem und keinem andern Laute wird" (VII 314). Weshalb aber die Sprache der Griechen und Römer im Dienste des Unterrichts von

prinzipieller Bedeutung und ein wesentlicher Bestandteil der zu erlangenden Bildung ist, ist uns, nachdem Fichte eine bevorzugte Standeserziehung nicht gelten läßt, nicht ganz einleuchtend. Unseres Erachtens haben die Pädagogen des Aufklärungszeitalters (Locke, Rousseau), die das Studium der Muttersprache mit Nachdruck betonten und die Erlernung der gelehrten Sprachen zurückstellten, die Lernordnung praktischer zu handhaben gewußt als Fichte. Jedenfalls steht so viel fest: Auch bei Erlernung von toten Sprachen kann ein bloß passives Aufnehmen ohne Aktivität des Geistes niemals zu klaren Begriffen führen. Daher fordert Fichte, daß vom Ausdruck und Bilde zu Begriffen vorgedrungen werde. Das ist im Geiste eines Comenius, welcher auf Sachkenntnis, nicht auf Worte den Nachdruck legt, das heißt also: nicht Worte, mit denen es keinen Sinn verbindet, soll das Kind lernen, sondern Gruppen von Dingen als einheitliches Ganze auffassen und hernach sich ausdrücken, kurz: erst denken — dann sprechen. Daß davon auch Fichtes Untersuchungen ausgehen, lehrt u. a. folgendes Beispiel: „Tot ist ein wissenschaftlicher Stoff, solange er einzeln und ohne sichtbares Band mit einem Ganzen des Wissens dasteht und lediglich dem Gedächtnisse, in Hoffnung eines künftigen Gebrauches, anheimgegeben wird. Belebt und organisiert wird er, wenn er mit einem andern verknüpft und so zu einem unentbehrlichen Teile eines entdeckten größeren Ganzen wird" (VIII 185). Sonach will Fichte die Geisteskräfte nicht nur intensiv steigern, sondern zugleich extensiv erweitern, so daß sich beide Arten des Fortschritts wechselseitig unterstützen. Was insbesondere die Grammatik für die sprachliche Bildung betrifft, so erinnern wir zunächst daran, daß das tiefere Verständnis des formalen Teils des Sprachunterrichts namentlich durch J. M. Gesner, durch den das Schulwesen im 18. Jahrhundert einen neuen Aufschwung erhielt, erschlossen wurde. Er vertrat die Ansicht, daß die Grammatik nicht Zweck des Unterrichts, sondern nur Voraussetzung für das Verständnis der antiken Literatur sei. Seit der Zeit wird die bildende Kraft der Grammatik immer mehr anerkannt und besonders in bezug auf das Studium der deutschen Sprache als ein unerläßliches Hilfsmittel zur Denk- und Sprachentwicklung angesehen. In diesem Sinne sagt Fichte: „So entstand Grammatik bloß durch das Bedürfnis der Sprache und durch die Fortschritte,

welche die menschliche Vernunft nach und nach machte. Denn selbst bei der einfachsten Mitteilung der Gedanken mußte sehr vieles durch Beziehung der Worte aufeinander ausgedrückt werden, und der natürliche, durch die Vernunft geleitete Gang der Sprache brachte den Menschen, ohne daß Verabredung erforderlich gewesen wäre, auf die Bestimmung der verschiedenen Arten jener Beziehung" (VIII 339). Gestützt auf diese Erkenntnis, weist Fichte auch der Grammatik einen breiteren Raum im Unterricht an. Zudem richtet er sein Augenmerk auch auf Schreib- und Redeübungen, die in Verbindung mit Sprechübungen das Erlernen der Sprache wesentlich unterstützen; denn für ihn handelt es sich bei dem Sprachunterricht nicht um ein beiläufiges Verstehen, sondern um ein Begreifen, demzufolge die erlernte Sprache unvergeßliches Eigentum wird. Einen bestimmten methodischen Gang gibt Fichte freilich nicht an, da er der Überzeugung ist, daß der notwendige Entwicklungsgang in dem Kinde angelegt sein müsse. Nächst dem Studium der alten Sprachen, welches mit Griechisch anzuheben habe und denen sich die neueren anzuschließen hätten, schätzt Fichte — gemäß seiner Beurteilung vom Werte der klassischen Studien — Geschichte und Geographie, obgleich er in seinen „Aphorismen" das Studium der Mathematik als den zweiten Hauptzweig des eigentlichen Unterrichts empfiehlt; ein Umstand, der, wie es scheint, auf sein deduktives System zurückzuführen ist. Hierbei ist eines Ausspruchs Paulsens zu gedenken, der da lautet: „Mit Fichtescher Lust am Konstruieren werden aus Pestalozzis Gesichtspunkten die für ein Gymnasium notwendigen Gegenstände deduziert, wobei natürlich als oberstes Gesetz gilt, daß die Brauchbarkeit nicht mitzureden hat. Mathematik und Sprachen ergeben sich als notwendig, dieselben — so wird in dem Programm vom Jahre 1815, „Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung", ausgeführt — ergänzen sich auf das glücklichste: beide bieten eine Reihenfolge von Übungen, aber von verschiedener Art, so daß alle intellektuellen Fähigkeiten, zu Fertigkeiten sich zu bilden, an ihnen die angemessenste Gelegenheit haben".[1])

[1]) Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts 1. Aufl., Leipzig 1885, S. 573.

Die Naturwissenschaften nehmen bei Fichte einen untergeordneten Platz ein; nicht aus Nichtachtung dieser Fächer, sondern weil er glaubt, daß diese bei weitem nicht das sind, was der Menschheit am meisten nottut (L. II 483).

Wirtschaftliche Erziehung.

Da nun Fichtes Nationalerziehung nicht bloß den „Menschen", sondern auch den freien Bürger oder Untertan im Auge hat, so lag der Gedanke nahe, die Jugend auch in ökonomischer Hinsicht tüchtig zu machen und sie auf einen nützlichen, den individuellen Neigungen angemessenen Beruf vorzubereiten. Damit berühren wir das Gebiet des Utilitarismus. Es liegt nicht in unserer Absicht, auf die ethische Wertung desselben hier einzugehen, vielmehr möge der Hinweis genügen, daß die utilitarischen Bestrebungen, wie sie von Bentham ausgegangen sind, mit den staatspädagogischen Ideen eines Fichte unvereinbar sind. Sie widerstreiten der Fichteschen Auffassung vom Begriff sowie der Aufgabe des Staates. Die gesellschaftlichen Einrichtungen in einem Wirtschaftsstaat, wie ihn Fichte beschreibt, sind dem Utilitätsprinzip namentlich deshalb entgegengesetzt, weil sich seine Moral nicht auf das Prinzip des größtmöglichen Nutzens, welcher jeden leitet, gründet, sondern auf das der größtmöglichen Freiheit, die verbürgt wird, wenn alle individuellen Kräfte auf das Wohl des Ganzen gerichtet sind. Zur näheren Beleuchtung dieses Grundgedankens mögen noch folgende Worte Fichtes dienen: „Für diese Selbständigkeit und Selbstgenügsamkeit des Ganzen arbeite nun jeder einzelne aus aller seiner Kraft, ohne daß er doch mit demselben abrechne oder für sich auf irgendein Eigentum Anspruch mache. Jeder wisse, daß er sich dem Ganzen ganz schuldig ist, und genieße nur oder darbe, wenn es sich so fügt, mit dem Ganzen" (VII 425). Dieses Aufgehen in der altruistischen Idee, daß die Person in der Gattung sich vergesse und ihr Leben an das Leben des Ganzen setze und es ihm aufopfere, entspringt seinem ethischen Formalismus. Wesentlich auf dasselbe kommt Hensel hinaus: „Je mehr also der Egoismus zurückgedrängt wird, je mehr der Altruismus ... an Spielraum gewinnt, desto fester wird das Gefüge der Gesellschaft,

desto widerstandsfähiger wird sie nach außen, desto mehr ist das Leben jedes ihrer Mitglieder gesichert".[1])

Wie soll sich nun nach Fichte die wirtschaftliche Erziehung gestalten? In der Hauptsache nach Pestalozzis Vorbilde. Dieser fordert die Vereinigung des Unterrichts mit allerlei Handarbeiten, wenigstens während der Winterszeit. Im Sommer sollen die Kinder auf dem Felde arbeiten. Diese Forderung erkennt Fichte als zweckmäßig an, nur mit dem Unterschiede, daß er derlei Übungen, wie Stricken, Spinnen u. dgl. lediglich als ein erheiterndes Spiel betrachtet wissen will (VII 424). Für Fichtes Unterrichtsmethode ist es bezeichnend, daß er einmal jedweden spielenden Unterricht zum Zwecke geistiger Übung, wie ihn die Philantropen empfehlen, verwirft, daß er andererseits aber den spielenden Unterricht duldet unter Voraussetzung der von Pestalozzi angegebenen Bedingung, „daß das Kind die Handarbeit schon vollkommen fertig könne" (424). Der Unterricht, fährt Fichte fort, müsse so heilig und ehrwürdig dargestellt werden, daß er der ganzen Aufmerksamkeit und Sammlung bedürfe und nicht neben einem andern Geschäfte empfangen werden könne. Darin erblicken wir einen schlagenden Beweis von der Abneigung Fichtes gegen die formale Bildung, die, wie wir wissen, einen nicht unwesentlichen Bestandteil der Pestalozzischen Erziehungsmethode ausmacht. Es kommt auch bei „allen Arbeiten dieser niederen Art" (Acker-, Gartenbau, Viehzucht, Erlernung von Handwerken) Fichte darauf an, daß die Zöglinge innerlich verstehen, was sie treiben. „Auf diese Art wird teils ihre Erziehung schon ein folgegemäßer Unterricht über die Gewerbe, die sie künftig zu treiben haben, und es wird der denkende und verständige Landwirt in unmittelbarer Anschauung gebildet, teils wird schon jetzt ihre mechanische Arbeit veredelt und vergeistigt (cf. VII 294 „zum Ideal veredelte Arbeit des Ackerbaus"), sie ist in eben dem Grade Beleg in der freien Anschauung dessen, was sie begriffen haben, als sie Arbeit um den Unterhalt ist, und auch in Gesellschaft mit dem Tiere und der Erdscholle bleiben sie dennoch im Umkreise der geistigen Welt und sinken nicht herab zu den

[1]) Hensel, Hauptprobleme der Ethik, Leipzig 1903, S. 23.

letztern“ (VII 425). Durch die wirtschaftliche Erziehung sollen die geistigen Kräfte gestählt werden, durch diese aber vor allem eben wieder die moralischen. Das ist Fichtes leitender Gedanke auch auf diesem Felde der Erziehung. Solche Vereinigung des Lernens und Arbeitens, wie sie die von ihm vorgeschlagene wirtschaftliche Erziehung bietet, bringt einen doppelten moralischen Gewinn mit sich für den einzelnen wie für das Ganze; erstens für den einzelnen, „weil das gegründete Vertrauen, daß man sich stets durch eigene Kraft werde durch die Welt bringen können und für seinen Unterhalt keiner fremden Wohltätigkeit bedürfe, zur persönlichen Selbständigkeit des Menschen gehört und die sittliche weit mehr, als man bis jetzt zu glauben scheint, bedingt“ (423); „darum soll der Zögling unserer Erziehung an Arbeitsamkeit gewöhnt werden, damit er der Versuchung zur Unrechtlichkeit durch Nahrungssorgen überhoben sei“ (424). Durch solche Ehrenhaftigkeit des einzelnen, die aus wohlerlernter Arbeitsamkeit erwächst, wird dann aber auch die „ehrgemäße Selbständigkeit“ des Ganzen gesichert. Nicht in dem einzelnen, sondern in ihrem fortdauernden Verhältnis zueinander, dessen immer fortlebender und wandelnder Hervorbringer die Arbeitsleistung des einzelnen ist, deren Produkt aber Eigentum aller ist und bleibt, liegt die Bedeutung und Schwerkraft des Fichteschen Wirtschaftsstaates. In demselben soll übrigens Koedukation von Knaben und Mädchen herrschen: „Eine Absonderung der Geschlechter würde zweckwidrig sein und mehrere Hauptstücke der Erziehung zum vollkommenen Menschen aufheben . . . beide müssen erst gegenseitig ineinander die gemeinsame Menschheit anerkennen und lieben lernen, ehe sie Gatten und Gattinnen werden. Auch muß das Verhältnis der beiden Geschlechter zueinander starkmütiger Schutz von der einen, liebevoller Beistand von der andern Seite in der Erziehungsanstalt dargestellt und in den Zöglingen gebildet werden“ (VII 422; cf. III 351 ff.).

Es versteht sich von selbst, daß die Ausübung des wirtschaftlichen Berufs und der gesamten menschlichen Künste, die ein beträchtliches Maß von Geschicklichkeit voraussetzen, auch bedeutende Anforderungen an die körperliche Kraft stellen, weshalb dann Fichte mit Rücksicht darauf auch der physischen Erziehung

seine Aufmerksamkeit zuwendet. Eingedenk des alten Spruchs: mens sana in corpore sano, verlangt auch er eine methodische Ausbildung des Körpers und empfiehlt zu diesem Zwecke die bekannten Mittel, die allen Freunden naturgemäßer Erziehung und Lebensweise geläufig sind, gymnastische Übungen, frische Luft, Abhärtung usw. „Der Körper ist so gut Ausdruck der gesamten menschlichen Kraft, als es der Geist ist" (VIII 357f.; cf. IV 268f.; VII 410f.).

Gelehrtenbildung.

Der bisher beschriebene Weg der Nationalerziehung, welcher jedem unterschiedslos offen steht und in erster Linie zur wirtschaftlichen Selbständigkeit führt, ist zugleich Vorbedingung für solche, welche vermöge ihres geistigen Übergewichts sich für einen höheren Beruf befähigt fühlen und demzufolge die wissenschaftliche Laufbahn einschlagen wollen. Durch die allgemeine Nationalerziehung muß also der künftige Gelehrte hindurchgegangen und in allen grundlegenden Gegenständen unterrichtet worden sein, ehe ihm die speziellen Wege zu dem gelehrten Studium geebnet werden, die natürlich jedermann zugängig sind, sofern die zwei Haupterfordernisse, vorzügliche Begabung und Neigung, wirklich erfüllt sind, denn jedes Talent dazu ist ein unschätzbares Eigentum der Nation, das ihr nicht entrissen werden darf" (VII 426). Fichte spricht in seinem „deduzierten Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt" von einer niederen und höheren Gelehrtenschule, die sich darin unterscheiden, daß erstere „Kunstschule des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs als bloßen Gedächtnisses", letztere hingegen „Kunstschule des Verstandesgebrauchs als Beurteilungsvermögen" (VIII 103; cf. N. W. III 278) ist. Es würde zu weitläufig sein, alle Vorschläge betreffs der Gelehrtenerziehung mit seinen eigenen Worten zu wiederholen, wir beschränken uns daher auf die Hervorhebung der hauptsächlichsten Punkte. Da sind zunächst die für die allgemeine Nationalerziehung maßgebenden Normen zu berücksichtigen, nach welchen auch die Erziehung des Gelehrten zu geschehen hat. Danach muß von seiten des Lehrers auf Erweckung des Selbstdenkens, auf Erzeugung intellektueller Kraft (I 507, VI 403) hin-

gezielt werden; dies geschieht, indem er den Stoff gibt und den Schüler zur Bearbeitung desselben anregt. Die Form, in welcher auf den Gelehrtenschulen nach Fichtes deduziertem Plan unterrichtet wird, und die Art, wie der Lehrer den Schülern Kenntnisse mitteilt, veranschaulichen wir uns am besten an folgender Skizze:

A. Die Form.

I. Niedere Gelehrtenschule (1. Kunstschule). Sie kann als Vorstufe für das eigentliche Universitätsstudium angesehen werden.
   1. Kunstübung der Sprache (historische Sprachkenntnisse) zwecks Schärfung des Auffassungsvermögens, wobei der Lehrer gelegentlich der Interpretation der Klassiker den Gebrauch der toten Sprachen möglichst vermeiden soll.
   2. Grundriß von dem vorhandenen wissenschaftlichen Stoff, ohne Kritik.

   Auf dieser Stufe ist die Bildung überwiegend eine formale.

II. Höhere Gelehrtenschule (2. Kunstschule).

   Kunstübung der Kritik zur Schärfung des Beurteilungsvermögens (Sichten des Wahren vom Falschen, Nützlichen vom Unnützen, Unterordnen des minder Wichtigen unter das Wichtige).

   Auf dieser Stufe ist die Bildung überwiegend material.

B. Die Art.

Als wissenschaftlicher Stoff gelten teils Lehrvorträge, teils gedruckte Bücher. Das Mitteilen der Kenntnisse geschieht im Geiste der Kunst, und zwar:

a) mittels Examina, in denen die Frage des Examinators das Erlernte zur Prämisse macht und eine Anwendung dieser Prämisse in irgendeiner Folgerung als Antwort begehrt;

b) mittels Konversatoria, in denen der Examinand fragt und der Examinator zurückfragt über die Frage;

   a) und b) in dialogischer Form nach sokratischer Art;

c) mittels schriftlicher Ausarbeitungen zu lösende Aufgaben an den Schüler, so daß daraus die Selbsttätigkeit des Auffassens geprüft werden kann.

Durch letzteres Verfahren wird zugleich die Kunst des schriftlichen Vortrages eines wissenschaftlichen Stoffes geübt. Beide Anstalten ergänzen sich einander.

Die formalen Bedingungen, die der Schüler zu erfüllen hat, um ein vollendeter Gelehrter werden zu können, sind:

1. Gehörige Vorbereitung auf der niederen Gelehrtenschule für die höhere.
2. Aufgehen des gesamten Lebens in seinem Zwecke, darum Absonderung derselben von aller andern Lebensweise und vollkommene Isolierung. Denn während die Volksschule bloß Mittel für den besseren Fortschritt des bürgerlichen Gewerbes ist, ist die Wissenschaft, die sich der Schüler zur Lebensaufgabe gemacht hat, Selbstzweck.
3. Sicherung vor jeder Sorge um das Äußere vermittels einer angemessenen Unterhaltung fürs Gegenwärtige und Garantie einer gehörigen Versorgung für die Zukunft.

Daß Nahrungssorgen das wissenschaftliche Studium hemmen, weil sie den Geist niederdrücken, gilt als allgemein zugestanden. Die Devise für alle, die zu höheren Dienern des Staates berufen sind, lautet: Leben wollen, allein um der Gesellschaft dienen zu können! und nicht umgekehrt; „die Bestimmung des Gelehrten, insofern er das ist, ist demnach nur in der Gesellschaft denkbar" (VI 293).

Es erübrigt sich noch die Beantwortung der Frage, wie der Lehrer an einer gelehrten Schule beschaffen sein muß. Da gilt selbstverständlich vor allem, daß er sich im Vollbesitze der Wissenschaft befinde, womit aber nicht etwa gemeint ist, als käme es bloß auf die Aneignung enzyklopädischer Kenntnisse oder dogmatischer Lehrsätze an; denn wie bei dem Unterricht auf Universitäten vornehmlich auf selbständige Erfassung der Wissenschaft gesehen wird, daß also denkende Köpfe gebildet werden, so gilt ebendasselbe Erfordernis von dem Gelehrten in seiner Eigenschaft als akademischer Lehrer (im Gegensatze zu den Volkslehrern). Über die Stellung des Volkslehrers läßt sich Fichte also vernehmen: „Der Volkslehrer ist in seinem Wesen der Vermittler

zwischen dem höheren, dem wissenschaftlich ausgebildeten Stande (denn einen andern höhern Stand gibt es nicht, und was nicht wissenschaftlich ausgebildet ist, ist Volk) und dem niederen oder dem Volke" (VIII 136). Das letztere Wort nimmt Fichte nicht in der Bedeutung für Pöbel, sondern für „Nation". Hinsichtlich der Beschaffenheit des Gelehrten unterscheidet Fichte zwei höchst verschiedene Begriffe davon; den einen nach dem Scheine und der bloßen Meinung, und in dieser Rücksicht ist jeder ein Gelehrter, der durch die gelehrte Erziehung hindurchgegangen ist oder, wie man das gewöhnlich nennt, der da studiert hat oder noch studiert; den andern nach der Wahrheit, und in dieser Rücksicht ist nur derjenige ein Gelehrter zu nennen, welcher durch die gelehrte Bildung des Zeitalters hindurch zur Erkenntnis der Ideen, der göttlichen Ideen gekommen ist (VI 352). Sodann spricht Fichte noch von einem „pragmatischen" Gelehrten; das ist ein solcher, der mehr aus Berechnung in die Leitung und Anordnung der menschlichen Angelegenheiten eingreift. Dies erinnert an die Auffassung Schopenhauers vom Wesen des Gelehrten überhaupt. In seinen „Parerga und Paralipomena" findet sich folgende interessante Stelle: „Ein Gelehrter ist, wer viel gelernt hat; ein Genie der, von dem die Menschheit lernt, was er von keinem gelernt hat". Dann: „Die Gelehrten sind die, welche in den Büchern gelesen haben; die Denker, die Genies, die Welterleuchter und Förderer des Menschengeschlechts sind aber die, welche unmittelbar im Buche der Welt gelesen haben". Also berühren sich Fichte und Schopenhauer in dem, was man im wahrsten Sinne des Wortes als „Gelehrten" bezeichnet, da es sich nicht um bloße Gelehrsamkeit, sondern lediglich um solche Denker handeln kann, von denen die Welt wirklich Belehrung und Förderung empfängt. Nach Schopenhauer sind es die, welche im Buche der Welt gelesen haben, das wären die Philosophen; nach Fichte sind es die, welche durch gelehrte Bildung der göttlichen Idee teilhaftig geworden sind, dies wären, da sie „die höchsten, wahrsten Menschen" repräsentieren, natürlich ebenfalls die Philosophen. Und nur mit dieser Kategorie von Gelehrten beschäftigt sich Fichte eingehend, indem er von ihnen als „freien Künstlern" spricht. Ihr Wesen besteht in der Kunst, den

„wissenschaftlichen Künstler" selber zu bilden. Um zu dieser Kunstfertigkeit zu gelangen, genügt nicht bloß natürliches Talent, vielmehr bedarf es zur Ausübung dieser Fertigkeit eines hohen Grades innerer Klarheit und Freiheit, vermöge welcher der wissenschaftliche Künstler das Mittel, die Kunst anzuwenden, im gegebenen Falle auf der Stelle zu finden weiß.

„Das Prinzip, durch welches die wissenschaftliche Kunst zu dieser Höhe sich steigert, ist die Liebe zur Kunst" (VIII 113). Diese Liebe pflanzt sich auf unsichtbare Weise fort, wirkt anregend, befruchtend und vereinigt, vom Lehrer ausgegangen, die einzelnen zu einem lernenden organischen Ganzen. Dazu kommt noch ein weiteres Moment. Die Kunst der wissenschaftlichen Kunstbildung darf, wenn sie gedeihen soll, keineswegs dem „blinden Ohngefähr" überlassen bleiben, sondern muß mit Besonnenheit nach festen Regeln ausgeübt werden, da nur auf diesem Wege die Fortdauer der Kunstschule sowie der „wissenschaftlichen Künstler" (Gelehrten) gesichert erscheint. Es ist nach alledem klar, daß die „wissenschaftliche Kunstbildung" (Gelehrtenbildung) nicht jedermann zugemutet werden kann. Nur ein kleiner Kreis ist dafür tauglich; aber diese wenigen nehmen dann in der Welt einen ganz besonderen Platz ein. Nicht als ob der Gelehrte außerhalb der Gesellschaft stünde, denn was er ist, ist er *durch* die Gesellschaft geworden, und seine Bestimmung ist nicht möglich außer unter der Voraussetzung der Gesellschaft, *für* die er da ist. Seine wahre Bestimmung ist mithin und zunächst die Ausübung der obersten Aufsicht über den wirklichen Fortgang des Menschengeschlechts im allgemeinen und der steten Förderung dieses Fortganges im besondern. Demnach besteht seine eigentliche Aufgabe darin, jeden Zweig der menschlichen Bildung weiterzubringen, woraus erhellt, daß der Fortschritt in allen übrigen Fächern von dem Fortschritt *seiner* Bildung abhängt. Er muß also in allen Zweigen immer voraus sein, um für sie den Weg bahnen zu können, und nur *insofern* unterscheidet sich der Gelehrte von dem Ungelehrten. Der Ungelehrte ist bestimmt, das Menschengeschlecht auf dem Standpunkte der Ausbildung, die es errungen hat, *durch sich selbst* zu erhalten, der Gelehrte nach einem klaren Begriff und mit besonnener Kunst dasselbe weiterzubringen.

Das stimmt mit dem überein, was Fichte ausdrücklich hervorhebt: „Der Gelehrte ist nur insofern ein Gelehrter, inwiefern er andern Menschen entgegengesetzt wird, die das nicht sind. Sein Begriff entsteht durch Vergleichung, durch Beziehung auf die Gesellschaft, unter der nicht etwa bloß der Staat, sondern überhaupt jede Aggregation vernünftiger Menschen verstanden wird, die im Raume beieinander leben und dadurch in gegenseitige Beziehung versetzt werden" (VI 293). Im ganzen genommen ist der Gelehrte zweifellos am geschicktesten, an der sittlichen Veredlung des Menschen (der letzte Zweck jedes einzelnen wie der ganzen Gesellschaft) zu arbeiten. Hinter dem theoretischen Ziel der Gelehrtenbildung sieht Fichte auch hier wiederum als das höhere, das praktische: „Der letzte Zweck jedes einzelnen Menschen sowohl als der ganzen Gesellschaft, mithin auch aller Arbeiten, ist sittliche Veredlung des ganzen Menschen. Es ist die Pflicht des Gelehrten, diesen letzten Zweck immer aufzustellen und ihn bei allem, was er in der Gesellschaft tut, vor Augen zu haben" (VI 332). So soll sich der dargebotene Wissensstoff nicht nur an den Kopf, sondern vornehmlich an das Herz der akademischen Jugend wenden, „um eine männliche Denkungsart, ein stärkeres Gefühl für Erhabenheit und Würde, einen feurigen Eifer, seine Bestimmung auf jede Gefahr zu erfüllen . . . zu verbreiten" (VI 334). Daß dieses weit eindringender durch Beispiel als durch Worte geschieht, ist ohne weiteres einleuchtend. Ein Gelehrter, der sich seiner wahren Bestimmung voll und ganz bewußt ist, gerät auch am allerwenigsten in die Versuchung, die Menschen zur Annahme seiner Überzeugung zu zwingen. Keinesfalls aber darf er sich verleiten lassen, die Menschheit zu täuschen, denn dadurch würde er sich gegen sich selber und die Gesellschaft vergehen. Jedes Individuum in derselben — weß Standes es auch sei — soll aus freier Wahl, aus eigener Überzeugung handeln, denn „jeder Stand ist notwendig, jeder verdient unsere Achtung; nicht der Stand, sondern die würdige Behauptung desselben ehrt das Individuum" (VI 324). Aus alledem ersehen wir deutlich, wie sehr Fichte das Recht der freien Forschung dem blinden Autoritätsglauben gegenüber geltend macht.

Um zur Kunstbildung zurückzukehren, so ist nach Fichte das-

jenige, was die gesamte Tätigkeit, mithin auch alle besonderen Äußerungen derselben wissenschaftlich erfaßt, die Philosophie (VIII 122). Die Philosophie ist ihm ein unerläßlich notwendiges Glied in der Kette der Künste oder richtiger der Wissenschaften, indem sie den Geist jeder besonderen Wissenschaft, der zwar „köstliche Früchte gewährt, aber weder sich selbst noch andere Geister außer ihm zu verstehen vermag," durchdringt und veredelt und so jedem Wissenszweige selbständiges Leben verleiht.

Die wachsende und alles umfassende Macht der Philosophie bedurfte auf einer Pflanzstätte freier wissenschaftlicher Forschung, wie es die Universität ist, ganz besonderer Pflege. Dies brachte Fichte auf den Gedanken an eine Institution, aus der sich die Überlegenheit der philosophischen Wissenschaft über die anderen Fakultätswissenschaften dokumentieren sollte. Daher setzt er an die Spitze einer solchen „Pflanzschule wissenschaftlicher Künstler" ein sogen. „Professoren-Seminarium", welches sich u. a. die Kunst des akademischen Vortrages zur Aufgabe machen sollte. Durch diesen Betrieb hoffte Fichte einem tiefgefühlten Bedürfnis Rechnung zu tragen und, was am nächsten lag, die Gelehrtenwelt zur Gesellschaft in ein richtiges Verhältnis zu setzen.

Vorstehende Erörterungen, welche freilich die Sache von der Gelehrtenorganisation nicht erschöpfen können, reichen hin, um in betreff des Erziehungsproblems bei Fichte zum höchsten, abschließenden Axiom zu gelangen:

Die Bestimmung des Menschen als sinnlich-vernünftiges Wesen ist nur in der Gesellschaft denkbar. Er ist insofern ein vernünftiges Wesen, als er überhaupt ist, d. h. existiert. Hingegen ist er ein sinnliches Wesen, sofern etwas außer ihm ist; und nur insofern ist er „etwas", d. h. er stellt etwas vor, als er in Beziehung zur Außenwelt gesetzt wird. Die letzte Bestimmung des Menschen als vernünftig-sinnliches Wesen ist die absolute Identität mit sich selbst. Worauf es also bei der Erziehung ankommt, ist immer der innere Wert: nicht darauf, wozu man erzogen sei und was man gelernt habe, sondern einzig und allein — was man sei!

Daraus ergibt sich als endliches Resultat die Bestimmung des Gelehrten als des höchsten und wahrsten Menschen, dessen

erste und vornehmste Aufgabe ist, das Menschengeschlecht nach jeder Richtung hin weiterzubringen. Zu diesem Behufe muß er es sich vor allen Dingen angelegen sein lassen, sich mit der Frage zu beschäftigen: Welches ist die Bestimmung des Menschen überhaupt?

Es läßt sich nicht verkennen, daß der eigene Bildungsgang Fichtes zur Idee seiner Nationalerziehung viel beigetragen hat (L. I S. 10, 11). Seine Gymnasialbildung hatte er, wie wir einleitungsweise gesehen haben, in Pforta empfangen. Diese Anstalt hatte die Gestalt der Kloster- und Fürstenschulen des 16. Jahrhunderts[1]) im wesentlichen beibehalten. Den Charakter genannter Schulen mit ihrer besonderen Synthese von Erziehung und Unterricht repräsentieren heute am ehesten Alumnate, wie Pforta, Ilfeld, Roßleben, Putbus u. a., sowie die Kadettenhäuser. Wie weit jene Erziehungsinstitute, diese wissenschaftliche Bildungsanstalten tatsächlich sind, lassen wir dahingestellt. Aber fragen wir uns: welche derzeitigen Anstalten kommen den geplanten Fichteschen Erziehungsstaaten am nächsten? so müssen wir antworten: die Kadettenhäuser! Ablehnend würde sich Fichte freilich gegen die Standesbildung auslassen, welche dieselben in erster Linie zu vermitteln doch immerhin bestimmt sind trotz ihrer Berechtigung zum Studium für ihre Abiturienten.

Die Pädagogik Schleiermachers.

Allgemeiner Teil.

Schleiermacher behandelt seine großenteils auf Fichteschen Prinzipien beruhende Pädagogik im engsten Anschluß an die Ethik. Seiner Ethik liegt, wie wir sahen, das Verhältnis von Vernunft und Natur zugrunde. Diesen Gegensatz harmonisch auszugleichen ist die eigentliche Aufgabe des Menschen. Von dieser Grundanschauung wird auch Schleiermachers Pädagogik beherrscht. Dabei muß von vornherein bemerkt werden, daß die Darstellung seiner Theorie einigen Schwierigkeiten begegnet, und zwar insofern, als es ihr an einer sicheren Terminologie fehlt. Dies lehrt folgende Betrachtung:

[1]) Ziegler, Gesch. d. Päd. 3. Aufl. S. 178.

Die für die Pädagogik ganz besonders wichtige Frage, ob das sittliche Gute oder das Böse in der menschlichen Natur vorherrschendes Moment oder ob beides latent sei, entscheidet dieser Philosoph in schwankender, ja widersprechender Weise. Er setzt zuerst (1820) den Fall, das Gute (welches nach Kant in der Gesinnung liegt) sei angeboren, wobei er zugleich die Annahme, das Böse sei ursprünglich im Menschen angelegt, leugnet, da er der Ansicht ist, daß unter diesen Umständen in der Erziehung die reine Willkür Platz greifen müßte. In einer späteren Periode (1826) gibt er die Möglichkeit zu, daß sich das Böse neben dem Guten entwickeln könne, sei es aus dem Innern heraus oder durch äußere Einwirkungen. Endlich ist noch der Fall zu verzeichnen, daß Schleiermacher den Gegensatz von gut und böse, wie den von Freiheit und Notwendigkeit, aus der Ethik eliminiert, weil angeblich die Annahme desselben zu einem „manichäischen Dualismus" führen würde. Dieser Standpunkt Schleiermachers erklärt sich natürlich aus seiner Stellung zur Ethik überhaupt. Er steht auf dem Standpunkt, daß sich allgemeingültige Normen für das sittliche Gute und das Böse nicht aufstellen lassen, weil es dafür kein Kriterium gebe. Derartige ethische Begriffe würden inhaltlich durch den Geist des Zeitalters bedingt, so daß solche Gegensätze fließende, d. h. wechselnde seien. Folgerichtig fehlt es denn auch an Grundsätzen der Erziehung, die absolute Geltung haben. Um so anerkennenswerter ist sein Streben nach Einheitlichkeit des Denkens. Er vergleicht die verschiedenen Erziehungsmethoden, leitet aus ihren Prinzipien die Gegensätze ab und versucht, die gewonnenen Resultate, ohne sich in Extremen zu bewegen, auf ein höchstes, einheitliches Prinzip zurückzuführen. In allem, was er über Neuerungen in der Erziehung zu sagen hat, hält er gleichen Schritt mit den geschichtlichen Entwicklungsstufen, indem er auf die verschiedenartig gegebenen Verhältnisse eingeht und der Praxis den Weg zeigt, wobei ihm freilich seine Dialektik vortreffliche Dienste leistet.

Die Methode, deren sich dieser Praktiker bedient, ist vorwiegend deduktiv, und da sie auf Entwicklung des im Menschen Angelegten ausgeht, spekulativ-psychologisch. Vergegenwärtigen wir uns sein System, so finden wir nicht bloß einen Zusammen-

hang mit der Ethik und Psychologie, sondern auch einen mit der Politik, und zwar in der Weise, daß diese der Pädagogik koordiniert ist, während letztere aus der Ethik nur abgeleitet wird. Danach ist die Pädagogik „eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert" (13).[1] Der staatspädagogische Zug, der auch durch Schleiermachers Erziehungssystem hindurchgeht, erklärt sich — wie bei Fichte — aus seiner deutsch-nationalen Gesinnung. Aber während Fichte im Geiste des klassischen Altertums sein ganzes Augenmerk auf die freie Entwicklung der Nationalkräfte richtet und deshalb die Erziehungskunst zur Staatspädagogik erhebt, mithin eine extreme Richtung einschlägt, gibt Schleiermacher dem Patriotismus eine religiöse Weihe, indem er eine Parallele zieht und so Staat und Kirche als gleichberechtigt nebeneinander stellt. Er geht dabei von folgenden Erwägungen aus: Die Nation bildet seiner Ansicht nach keine gleichartige, unterschiedslose Masse. Die Erziehung findet deshalb auf verschiedene Verhältnisse und Einrichtungen Anwendung. Es gibt eine Menge christlicher Staaten, nicht aber eine Menge christlicher Kirchen, denn selbst in ihrer Teilung bildet sie ein großes Ganzes. In jedem Falle aber äußert sich das sittliche Leben in der Kirche ebensosehr, wie es sich im Staate äußert, so daß es unsere sittliche Aufgabe ist, beides nebeneinander bestehen zu lassen und zu erhalten. Staat und Kirche, die nach Schleiermacher soziale Güter sind, müssen also gleichen Anteil an der Erziehung haben. Aus diesem Gesichtspunkte betrachtet, ergeben sich zwei für die Entwicklung seines pädagogischen Systems bedeutende Elemente, die wir dauernd im Auge behalten müssen: das deutsch-nationale und das religiös-kirchliche Element. Hiermit hätten wir die Pädagogik in ein bestimmtes Verhältnis auch zur Kirche gebracht, wodurch aber für die Erziehung noch kein bestimmtes Ziel gewonnen ist. Um ihr ein solches zu geben, müssen wir uns zunächst mit der naheliegenden Frage nach dem Verhältnis des Individuums zum allgemeinen beschäftigen; wir erhalten dann einen sichern Stützpunkt, mit dessen Hilfe wir das ethische Ziel finden. Aus-

[1]) Erziehungslehre, herausgeg. v. C. Platz, Berlin 1849.

gehend von den in der menschlichen Natur liegenden Kräften und Anlagen nimmt die Entwicklung der menschlichen Tätigkeit eine zweifache Richtung an, nach außen und nach innen, extensive und intensive Entwicklung. In bezug auf erstere bringt die Erziehung Ordnung und Zusammenhang, in bezug auf letztere historische, religiöse und spekulative Bildung. Beide Entwicklungsarten bedingen sich gegenseitig und führen zur Selbständigkeit. Gehen wir in unserer Betrachtung weiter, so stellt sich uns auch die Lebensentwicklung des Menschen auf zwiefache Weise dar, nämlich in der Entwicklung der leiblichen in unmittelbarster Verbindung mit der geistigen Seele. Dies ist für Schleiermacher der Anknüpfungspunkt zu dem Gegensatze von Spontaneität und Rezeptivität. Die Spontaneität, mit der er seine Betrachtungen beginnt, ist die ausströmende Tätigkeit, das Vermögen, entgegenzuwirken, während Rezeptivität die aufnehmende Tätigkeit, also das Vermögen, Eindrücke zu erhalten, darstellt. Jene führt zur Weltbildung, diese zur Weltanschauung. Auf der Mischung dieser Gegensätze beruhen die Temperamente: phlegmatisch und cholerisch sind nach Schleiermacher überwiegende Spontaneität, sanguinisch und melancholisch überwiegende Rezeptivität (S. 697). Das Temperament selbst ist noch unbestimmt, ein bestimmtes Gepräge erhält es erst durch den relativen Gegensatz im Bewußtsein. Da jedem Kinde ein bestimmtes Verhältnis der Rezeptivität und Spontaneität eigen ist, so bilden die mannigfachen Verbindungen dieser beiden Funktionen die Welt der Individualitäten. Wenn eine von beiden vorherrscht, so spricht Schleiermacher von Extremen. So führt nach ihm übertriebenes rezeptives Streben zur unersättlichen Genußsucht, dagegen übertriebenes spontanes Streben zur leeren Begeisterung. Aus dem Zusammenwirken dieser beiden Gegensätze, denen nur relative Bedeutung zukommt, erklärt Schleiermacher das Talent und Temperament. „So hat jedes Leben, also auch das menschliche Leben als das reichste, einen zwiefachen Organismus der Rezeptivität und der Spontaneität, die sich ineinander verzweigen und dadurch die Einheit des Lebens darstellen“ (698). Was er ferner über das, was auf dem Gebiete der Spontaneität liegt, sagt, ist, soweit es das physische Verhältnis der Mutter zum Kinde anbetrifft, für unsere Untersuchungen vor-

läufig von untergeordneter Bedeutung. Es ist dies das erste Entwicklungsstadium der Kindheit, wo es sich also bloß um unwillkürliche Äußerungen handelt. Dagegen ist das psychische Verhältnis der Mutter zu dem Kinde von größerem Interesse, weil es sich hierbei hauptsächlich um Äußerungen der Liebe des Kindes gegen die Mutter handelt. Die fundamentale Bedeutung der Liebe unterschätzt auch Schleiermacher nicht: „Es soll sich eine Gemeinschaft der Liebe entwickeln zwischen dem Kinde und den übrigen Gliedern der Familie, deren Zentrum die Mutter ist mit ihrer Liebe und der daraus hervorgehenden Tätigkeit. Es entwickelt sich also allmählich eine gemeinsame Liebe, und diese ist das Fundament aller Gesinnung und des ganzen sittlichen Daseins“ (279/80). Von dem, was auf seiten der Rezeptivität liegt, behandelt Schleiermacher vornehmlich die Entwicklung der fünf Sinne. Dies verdient insofern unsere Aufmerksamkeit, als hierbei die Seele mit dem Nicht-Ich (d. i. dem eigenen Leibe und der Außenwelt) in Verbindung tritt und so sich schon in dieser Periode der Einfluß der Außenwelt auf das Individuum bemerkbar macht. Alle pädagogische Tätigkeit muß nach Schleiermacher darauf gerichtet sein, daß sich das geistige Leben des Kindes in der ersten Zeit in einer gewissen Ruhe entwickle, damit nicht das natürliche Verhältnis zwischen den Kindern und den Erwachsenen, d. i. das Vertrauen, leidet. Schleiermacher begründet dies, wie folgt: „Überall muß man bei den Einwirkungen auf das Kind darauf sehen, daß durch nichts das natürliche Verhältnis gestört werde und daß es keine Lebenshemmung erfahre, die es mit Grund auf den Erzieher zurückführen könnte; dadurch würde nur der Gegensatz hervorgerufen werden. Wenn wir das ganze sittliche Leben betrachten, so besteht die Vollkommenheit desselben darin, den Gegensatz aufzuheben. Der Gegensatz entwickelt sich vermöge des Bösen, der Sünde. Er würde gar nicht hervortreten können bei einer reinen Unschuld; aus einer solchen geht die vollkommenste Sittlichkeit hervor, weil nur dann, wenn die Persönlichkeit auf keine Weise mit dem gemeinsamen Leben in einen Gegensatz tritt, die Entwicklung vollkommen harmonisch ist; und nur infolge einer solchen Harmonie des einzelnen mit dem Gemeinsamen gestaltet sich das Leben durchaus sittlich“ (S. 297). Es sind hier also zwei

verschiedene Gesichtspunkte vorhanden: das Ausbilden der Natur und das Hineinbilden ins sittliche Leben. Letzteres ist aber nur möglich, wenn zwischen dem Einzelleben und dem gemeinsamen Leben völlige Übereinstimmung herrscht. Die genaue Berücksichtigung dieser zwei Punkte ist von wesentlichem Einfluß auf die Entscheidung der Frage: Wohin soll die Erziehung das Kind führen? Diese Frage beantwortet sich aus dem Gegensatz des Besonderen zum Allgemeinen. In der ersten Lebensperiode steht das Kind ausschließlich unter dem Einfluß der Natur; es ist dies die Zeit des reinen Instinkts. Mit der Entwicklung des Sprachorgans im Knabenalter (nach Schleiermacher die zweite Periode) beginnt die Zeit, in der es seine Gesinnungen mitteilen kann. Dies ist ein wesentlicher Bestandteil des geselligen Lebens. Das Kind tritt jetzt in Beziehungen zur Außenwelt. So ergeben sich jetzt zwei Seiten des menschlichen Lebens, nämlich die individuelle und die universelle, letztere ist gleichbedeutend mit sozial, also: Individualität und Universalität. Beide Richtungen sind gleichmäßig zu berücksichtigen; erstere in bezug auf die Natur, letztere in bezug auf das gesellige Leben; und da dieses hauptsächlich darin besteht, daß wir einander unsere Gesinnungen mitteilen, so nennt es Schleiermacher auch das sittliche Leben.

Nun hätten wir die beiden Richtungen ermittelt, welche gleichsam wie zwei Säulen das ganze Gefüge der Schleiermacherschen Erziehungstheorie tragen. Es wird nun nicht schwierig sein, den sozialen Gütern, Staat und Kirche, ihr bestimmtes Gebiet anzuweisen: zuerst der Staat. Er bewegt sich im Gebiete des Universellen, denn seine Tätigkeit ist eine organisierende, d. h. bildende. Und da zu der universellen Ausbildung auch die politische gehört, so hat derselbe, dessen Hauptinteresse sich auf die Entwicklung der nationalen und politischen Gesinnung richtet, die Erziehung in erster Linie in die Hand zu nehmen. Der Einfluß des Staates auf das Unterrichtswesen hat nach Schleiermacher einen doppelten Grund:

1. „Der Staat braucht aus der Masse des Volkes solche, die zu Werkzeugen der Regierung angestellt werden können: diese müssen eine bestimmte Bildungsstufe erreicht haben und gewisse

Kenntnisse besitzen. Fürsorge für den öffentlichen Dienst ist also der erste Grund dieses Einflusses.

2. Der Staat ist die lebendige Vereinigung der Kräfte. Da der öffentliche Unterricht ein Gegenstand ist, der, je höher das Ziel ist, desto mehr alle intellektuellen Kräfte in Anspruch nimmt: so scheint auch die Ordnung und Leitung der Anstalten von dem Zentrum der Vereinigung aller Kräfte ausgehen zu müssen" (527/28).

Dann die Kirche. Auch sie bewegt sich als sittliche Gemeinschaft im Gebiete des Allgemeinen; nur das ist der Unterschied, daß ihre Tätigkeit eine symbolisierende, d. i. bezeichnende, ist. So sehr auch die Kirche an der sittlichen Förderung der Menschheit Anteil nimmt, so bestreitet doch Schleiermacher ihr das Recht auf unmittelbare Mitwirkung bei der Erziehung. Sie hat sich lediglich mit der „Belebung des religiösen Prinzips zu befassen und, da dieses sich unmittelbar und am meisten im christlichen Familienleben offenbart, auf die Unterstützung der Familie zu verlassen. Was den Religionsunterricht, auf den wir später noch näher eingehen werden, anbetrifft, so ist Schleiermacher der Meinung, daß er ein „Supplement der Familienerziehung" sei und deshalb in öffentlichen Anstalten ganz erspart werden könne, zumal die Schule nicht mehr, wie einst, kirchliche Anstalt sei. Man ersieht daraus, daß Schleiermacher die Veranstaltungen zur Entwicklung der religiösen Gesinnung allein in die Kirche und in die Familie verlegt. Hiermit bringt aber das Hineinbilden des Kindes in die sittlichen Gemeinschaften Staat und Kirche noch keine Einheit von Natur und Vernunft hervor, wovon die Realisierung der sittlichen Vollkommenheit ausgehen muß. Es müssen mithin noch solche Werte (Organe und Symbole) geschaffen werden, die den Kreis des sittlichen Handelns erweitern, wodurch dann eben die Erziehung ihre Aufgabe vollständig erfüllen kann.

Wir gelangen deshalb zu der Frage, wie sich die individuelle und die universelle Seite der Erziehung zueinander verhalten. Um hierüber zu entscheiden, müssen wir erst die Frage beantworten: Sind die Menschen in bezug auf die universelle und individuelle Richtung der Erziehung gleich oder ungleich? Wir gehen von der apodiktischen Gewißheit aus, daß der Mensch einmal als

Individualität gegeben ist, die ihn von andern unterscheidet. Zu dieser persönlich angeborenen Eigentümlichkeit gesellen sich noch Ungleichheiten als Folge angestammter, d. h. durch äußerliche Verhältnisse entstandener Eigentümlichkeiten (Rasse). Die so entstandenen natürlichen Differenzen hat die Erziehung möglichst auszugleichen, mit andern Worten, sie hat die Ungleichheiten zu verringern. Ungleichheiten an sich vermag sie nicht zu beseitigen, wohl aber Anordnungen zu treffen, daß bei den vorhandenen Ungleichheiten die äußerlichen Verhältnisse nicht einseitig begünstigt werden. Nie aber soll die Erziehung „gegen die ursprüngliche Anlage (die nur unterstützende Tätigkeit verlangt) im Menschen einwirken, nur hemmend, was der Idee des Guten widerspricht" S. 57). Würde die Erziehung den durch äußerliche Verhältnisse Begünstigten noch mehr begünstigen, so hieße dies, die natürlichen Ungleichheiten „absichtlich und gewaltsam festhalten", und das würde gegen die Idee des Guten streiten. Eine solche auf Voraussetzung der angestammten und zugleich persönlich angeborenen Ungleichheit beruhende Maxime trägt aristokratischen Charakter. Wollte dagegen die Erziehung den äußeren Verhältnissen entgegenwirken, so würde sie entweder nicht immer siegen, oder die niederen Stellen würden leerstehen, oder aber es würden, wenn man bewirken wollte, daß alle nach vollendeter Erziehung gleiche Tätigkeit für Staat und Kirche errungen hätten, „sich diejenigen übel befinden, die auf eine höhere Stufe vorbereitet, auf eine andere zurückgewiesen werden müßten" (S. 57). Diese auf Voraussetzung einer allgemeinen Gleichheit beruhende Maxime trägt demokratischen Charakter. Sie betrachtet die natürliche Differenz mehr als zufälliges Produkt äußerer Verhältnisse. In bezug auf die individuelle Richtung der Erziehung gibt es darnach erstens solche, die immer Masse bleiben und sich bloß durch den Ort, wo sie stehen, von den andern unterscheiden, zweitens solche, die eine wirkliche persönliche Eigentümlichkeit entwickeln (Individualität schlechtweg). In bezug auf die universelle Richtung der Erziehung gibt es im Volke zwei Klassen, von denen die eine ein relatives Unvermögen für die Idee des Staates in sich trägt, die andere dagegen ein relatives Übergewicht dazu (Regierte und Regierende) (S. 53/54). Nach dieser vorläufigen Feststellung ergibt sich ein

Doppeltes: das, was sich von innen heraus entwickelt, und das, was von außen her wirkt, entsprechend der individuellen und universellen Richtung der Erziehung. Aus diesem Gesichtspunkte heraus beantwortet sich zugleich die Frage nach dem Verhältnis obiger Richtungen zueinander. Danach steht das Individuelle zu dem Universellen in demselben Verhältnis wie das Aristokratische zu dem Demokratischen. Dementsprechend findet die individuelle Richtung ihre Annäherung an die aristokratische, die universelle hingegen an die demokratische Richtung. Für welche haben wir uns zu entscheiden? Schleiermacher verhält sich, wie überall, so auch zu dieser Frage neutral, indem er die goldene Mittelstraße wählt. Zwar nähert er sich Fichte, insofern als er theoretisch zu dem demokratischen Prinzip hinneigt, weil er darin mehr Vorzüge entdeckt als in dem aristokratischen. Dennoch räumt Schleiermacher dem einen vor dem andern nicht den Vorzug ein. Für ihn ist die jeweilige Praxis das ausschlaggebende Moment. Darauf werden wir noch zurückkommen.

Wir haben also auf der einen Seite die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit (Individualität), auf der andern haben wir „das Tüchtigmachen für die Gemeinschaft", das Hineinbilden in das sittliche Leben (Universalität). So ist es demnach wahr, daß sich der Mensch mit fortschreitender Kultur von der Individualität zur Universalität erhebt, d. h. in den Zustand der reinen Menschheit tritt. Je mehr die Ungleichheiten verschwinden, desto mehr ist auch die Möglichkeit gegeben, sich diesem Zustande zu nähern. Die Kultur[1]) beruht schließlich auch bei Schleiermacher auf Erwerbung der Geschicklichkeit in bezug auf die Entwicklung der Gesinnung; es ist eben immer die „fortwirkende Kraft der Begeisterung", die im Gegensatze zur „mechanischen Virtuosität" das *geniale Individuum* aus sich erzeugt. Zwar bleibt der Mensch ohnedem immer Individualität im eigentlichen Sinne des Wortes, da er ja nicht sein wahres und ursprüngliches Wesen verleugnen kann; aber gerade deswegen vermag das Individuum

[1]) Kultur ist die Erwerbung der Geschicklichkeit, unsere eigenen vor dem Erwachen unserer Vernunft und des Gefühls unserer Selbsttätigkeit entstandenen fehlerhaften Neigungen zu unterdrücken und auszutilgen. (Fichte, Über die Bestimmung des Menschen an sich S. 298.)

kraft seiner freien Selbstbestimmung trotz des Einflusses, den Geschlecht, Stammesverschiedenheit und Nationalität auf es ausüben, den Gipfel des Genies zu erklimmen. Das Genie ist im Zustande der Universalität in der Regel auf ein bestimmtes Gebiet beschränkt, wie Schopenhauer richtig behauptet, was eben beweist, daß dann die Individualität am stärksten ausgeprägt ist, denn da ist das eigentliche Wesen der geistigen Individualität, daß sie nicht die Merkmale besitzt, die allen Menschen ein und derselben Klasse gemeinsam sind, sondern daß sie besonders hervorstechende Züge hat, die in der großen Masse nicht anzutreffen sind. Und das ist der Fall beim Genie, dessen Grundlage nach Schleiermacher die schöpferische Phantasie bildet. „Diejenige Spontaneität, welche über den Zustand des Ganzen hinausgeht, ist die Genialität. Ihr Erwachen fällt erst in die letzte Erziehungsperiode, und es gibt für sie nur eine Disziplin“ (Aphorismen z. Päd. S. 677).

So haben wir denn unser Augenmerk vor allem auf die Entwicklung der Individualität zu lenken, und es rechtfertigt sich — wie wir sehen werden — durchaus, daß Schleiermacher derselben ihr volles Recht wahrt und ihr daher im Erziehungsplan die erste Stelle einräumt; wenn er auch andrerseits das Individuum dem Universellen unterstellt, in Gemäßheit des demokratischen Prinzips, das ändert nichts an der Tatsache, daß die Erziehung ihre Aufgabe mit Sicherheit nur dann lösen kann, wenn sie an die Individualität anknüpft, gleichviel ob es sich um einzelne Wesen oder um ganze Gemeinschaften handelt. Es ist eben der immer wiederkehrende Gegensatz von Natur und Vernunft, Individuum und Gattung (letztes Wort gebraucht Schleiermacher auch für „Gemeinschaft“), der sich als wie ein roter Faden durch die Theorie dieses Pädagogen hindurchzieht. Im Hinblick auf die Erfüllung seiner Aufgabe ist der Mensch einerseits ursprünglich bestimmt als Individuum, andrerseits wird er bestimmt durch seine Beziehungen zum „Gemeingeist“. Unter „Gemeingeist“ versteht Schleiermacher im allgemeinen das Interesse für den bürgerlichen Zustand (S. 534). Der Mensch ist aber zuerst organisches Glied der Familie, in die er hineinwächst und in der der Gemeingeist naturgemäß am stärksten erregt wird. Auf die Familie bezieht sich der Gemeingeist also zuerst; sie ist der Ausgangspunkt

der Erziehung, indem hier schon die ersten Spuren der absichtlichen Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere deutlich wahrnehmbar werden. Worauf die Erziehung in erster Linie wirkt, ist die Gesinnung,[1]) und sie kann sie nicht anders mitteilen als das Leben, nur daß sie absichtlich vollbringt, was unabsichtlich das Leben herbeigeführt. Daher widerspricht Schleiermacher entschieden der festgewurzelten Meinung, als könne durch die Erziehung etwas bewirkt werden, was verschieden von den Einwirkungen des Lebens überhaupt sei. „Nichts kann aufgestellt werden, was spezifisch als ausschließliche Folge der Erziehung anzusehen wäre. Erziehung steht nur als absichtliche Einwirkung auf den in der Entwicklung begriffenen Menschen den unabsichtlichen Einwirkungen gegenüber" (714). Nun bestätigt aber die Erfahrung, daß vieles während der Erziehungszeit geschieht, was mit der Absicht der Erziehung in Widerspruch steht. Dies kann sich aber nur auf die natürlichen Einwirkungen der äußeren Verhältnisse beziehen, denn was Folge persönlicher Verschiedenheit ist und eine Differenz geistiger Kraft voraussetzt, kann — wie eingangs bemerkt — nicht durch die Erziehung hinweggeräumt werden. Die Familie hat also dafür zu sorgen, daß die ursprünglich von ihr ausgehende Einwirkung auf die Gesinnung genährt und fortgepflanzt werde. Von ihr hat die Anregung auszugehen, welche den Zögling auf bewußte Weise hintreibt, sein Gefühl unter das Gemeingefühl zu subsumieren, und so seinen Gemeingeist bildet und befestigt. Letzteres kann jedoch nur dadurch erfolgen, daß der einzelne aus der Familie heraustritt und in ein gemeinsames Leben, dessen organisches Glied die Familie ist, eintritt. Er tritt dann, vorausgesetzt daß sein Gefühl und Urteil mit dem Gesamtgefühl und Gesamturteil übereinstimmt, als ein mitwirkendes Glied in die Gemeinschaft, und zwar zunächst in ein gemeinsames, für die Jugend organisiertes Leben, wie es sich in dem freien geselligen Verkehr offenbart. Diese freie Geselligkeit repräsentiert nach Schleiermacher den Kosmopolitismus. Unter demselben versteht er nicht die Totalität der menschlichen Gesellschaft, sondern

[1]) Gesinnung ist „die feste und entschiedene Richtung des Willens, verbunden natürlich mit Billigung dessen, was ihr entspricht, und Mißbilligung dessen, was ihr entgegengesetzt ist". (Die christl. Sitte von Schleiermacher S. 307.)

einen besonderen Staatenzusammenhang, innerhalb dessen sich schon eine über den einzelnen Staat hinausgehende Gemeinschaft gebildet hat (S. 198). Man sieht, der Mann der Versöhnung vermeidet es wohlweislich, dem Kosmopolitismus größere Zugeständnisse zu machen. Er erhebt seine Stimme für die Erstarkung des national-politischen Sinnes, weil ohne Nation keine Menschheit (im edelsten Sinne des Wortes) ist. Erwägt man außerdem, daß die Erziehung doch immer nur an bestimmte Verhältnisse und Kreise gebunden ist, so rechtfertigt sich Schleiermachers Hinneigung zum Nationalismus oder, wenn man will, Patriotismus vollends. Nun ist das Gebiet der Sprache und Volkstümlichkeit ein und dasselbe; und so können wir sagen, daß jede Erziehungslehre, sobald sie anwendbar sein soll, sich nur in dem Gebiete einer Nationalität festsetzen könne" (S. 30). Welche Bedeutung der gesellige Verkehr für das Gemeinwohl hat, läßt sich an der Art seiner Entwicklung und seines Einflusses auf das geistige Leben überhaupt ermessen. Der Gemeingeist ist weniger das Produkt der Gesinnung als vielmehr das der Intelligenz, weshalb hier vorwiegend den Bedürfnissen hinsichtlich der Fertigkeiten Rechnung zu tragen wäre. Gleichwohl darf die Gesinnung dabei nicht zu kurz kommen. Beides muß sich gegenseitig unterstützen, wie ja andrerseits beides eine unterstützende Tätigkeit erfordert (im Gegensatz zur gegenwirkenden Tätigkeit). Nun behauptet Schleiermacher, daß die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit durch dieses gesellige Zusammensein „in hohem Grade" befördert werde (S. 484). Ob dieses zutrifft, lassen wir ununtersucht, obzwar wir gestehen müssen, daß wir dieser seiner Ansicht nicht beipflichten können. Uns interessiert in bezug auf den geselligen Verkehr hauptsächlich das, was die Kommunikation der Sprachen betrifft, weil Schleiermachers Erörterungen darüber eine sichere Handhabe für die Beurteilung der großen Lebensgemeinschaft bieten, die Schleiermacher als geselligen Verkehr anspricht. Die Kommunikation der Sprachen kann nach seiner Ansicht nur durch Aufhebung der Trennung der Sprachen bewirkt werden. Erreicht wird sie auf dem Wege der aktiven Kommunikation, d. h. wenn ein Volk die verschiedenen Sprachen bei sich selbst einführt und die Bekanntschaft mit diesen unter sich begründet. Auf diese Weise wird die Bekanntschaft

mit den Lebenszuständen anderer Völker und damit die Aneignung fremder Sprachen ermöglicht (S. 199). Daß die Sprache von bestimmendem Einflusse auf die ganze Lebensrichtung des Menschen ist, hat Schleiermacher hinlänglich erkannt und gewürdigt, wenn er u. a. sagt: „In der Sprache ist also ebenso gewiß ein eigentümliches Leben, das Innehaben und Fortpflanzen gemeinsamer Erkenntnis, wie in der Kirche und im Staate“ (S. 703). Wir hatten zuerst die großen Organisationen Staat und Kirche hervorgehoben, sie an die Spitze gestellt, und wohl mit Recht, denn diese sind es, welche an der Entwicklung der übrigen den kräftigsten Anteil nehmen. Ist also das Augenmerk der Erziehung vorzüglich auf eine vollkommene Organisation gerichtet, so eröffnet sich ihr notwendig als drittes Gebiet das der unmittelbaren persönlichen Einwirkungen, nämlich *das gesellige Leben*. Die Jugend tritt somit in den kontinuierlichen Zustand der bürgerlichen Gesellschaft, infolgedessen sie von der Familie immer mehr und mehr unabhängig wird. An Stelle der persönlichen Autorität des Erziehers tritt das Gesetz, das Gemeingefühl, mit welch letzterem allmählich die persönliche Selbständigkeit wächst. Am Ende der dritten Periode soll nach Schleiermacher die Selbständigkeit entwickelt sein (S. 254). Das Verhältnis der persönlichen Autorität zum Gemeingefühle bestimmt Schleiermacher folgendermaßen: „Sie stehen in umgekehrtem Verhältnis; im Anfange ist die Autorität alles und das Gemeingefühl Null, am Ende ist das Gemeingefühl alles und die Autorität Null. Somit ist der Verlauf der Erziehung ein allmähliches Abnehmen der Autorität und ein allmähliches Zunehmen des Gemeingefühls“ (S. 220). Aber um das Leben der Jugend immer mehr zu einem Kontinuum zu machen, darf die Erziehung nicht aufhören, Erziehung zu sein; im Gegenteil, es müssen in dieser Sphäre bestimmte Prinzipien dominieren, nach welchen das Erziehungsgeschäft eine Steigerung erfährt. Der erziehenden Generation müssen solche Vorteile geboten werden, die die Familie nicht oder nur unvollständig gewähren kann. Da ist vor allem auf die Weckung und Entwicklung des Gemeingefühls Rücksicht zu nehmen. Zu diesem Zwecke muß die Erziehung in eine höhere Region verlegt werden, und auf diese Weise entstehen dann die Schulen.

Diese bilden das Mittelglied von Familie und geselligem Verkehr. Voraussetzung ist dabei natürlich, daß der Gemeingeist der Schule nicht mit dem der bürgerlichen Gesellschaft in Widerspruch steht (S. 537). So wesentlich nun zur Ausbildung der Gesinnung eine öffentliche, gemeinsame Erziehung ist, ebenso wesentlich ist diese zur Ausbildung der Fertigkeiten. Also Gesinnung und Fertigkeit (Kenntnisse), beides in seinem ganzen Umfange gedacht, umfaßt alle Forderungen, die das Leben einst an den Zögling stellt, wenn der Einfluß der Erziehung auf ihn aufgehört hat. Erstere wird geweckt und unterstützt unter der Form der freien Lebenseinwirkungen, letztere ausgebildet und vervollkommnet unter der Form des methodisch-technischen Verfahrens (S. 168). Indessen müssen beide Gebiete nicht nur gleichzeitig entwickelt, sondern auch gegenseitig durcheinander bestimmt werden, daß das gemeinsame Leben das leisten kann, was unbedingt notwendig ist: die bürgerliche Selbständigkeit, wodurch jedem ein bestimmter Einfluß auf das gemeinsame Leben ermöglicht wird. Dies bildet den Übergang zum öffentlichen Leben, durch welches alsdann der gesellige Verkehr eine Erweiterung erfährt. Das Interesse der Gemeinschaft erfordert hiernach außer dem Gemeingeist eine Menge von Talenten und Fertigkeiten. Unter Talent versteht Schleiermacher „die Anlage, eine Fertigkeit in hohem Grade mit Leichtigkeit auszuüben" (S. 167). Ungeachtet dessen geht das Bestreben des gemeinsamen Lebens dahin, die zu entwickelnden Fertigkeiten der Individuen der Organisation der absichtlichen Tätigkeiten zugrunde zu legen. „Es gibt keine Tätigkeit des einzelnen, die nicht zugleich die Tätigkeit aller wäre, und es gibt keine Tätigkeit der Totalität, die nicht zugleich Tätigkeit der einzelnen wäre" (S. 223). Daraus entsteht die Teilnahme an den verschiedenen Berufsarten, und es fragt sich, ob die Wahl des Berufs die Kenntnis von den im bürgerlichen Leben einzunehmenden Stellen voraussetzt oder ob es eine von dieser Kenntnis unabhängige Selbstbestimmung gibt. Die Antwort darauf ist leicht, wenn man annimmt, daß die Wahl des Berufes in Übereinstimmung zwischen dem einzelnen und dem Ganzen zustande kommen soll, denn dann muß einmal da sein: Kenntnis der Berufskreise und sodann innere Neigung zu einem bestimmten Beruf. Eins von beiden allein genügt nie nach

Schleiermacher. Im übrigen gilt hier als Kanon: Alle Vorbereitung muß zugleich Befriedigung und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein. — Aus den hier aufgestellten Gesichtspunkten ergibt sich als Regel die absichtliche Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere zwecks Vorbereitung auf einen besonderen Beruf mit Berücksichtigung der individuellen Verschiedenheiten auf der Basis einer Allgemeinbildung, wie sie die Trivialschule und im Anschluß daran die Bürgerschule liefert. Dazu dient die öffentliche Erziehung. In ihr spiegelt sich der Charakter des Gemeinwesens ab. Wir ersehen hieraus, daß Schleiermacher ebensosehr für die Sozial- wie für die Individualerziehung eintritt, da der Mensch äußerlich nichts anderes sein soll wie innerlich. Aber da die individuellen Anlagen naturgemäß erst mit fortschreitender Entwicklung des Kindes in die Erscheinung treten, empfiehlt er das Zurückstellen der Individualerziehung hinter die allgemeine, öffentliche. Und das mit Recht, denn man darf nicht übersehen, daß das Interesse, den Menschen für die Gemeinschaft zu bilden, überwiegt. Andrerseits ist aber auch zu berücksichtigen, daß für die Ausbildung der Individualität die Privaterziehung einen fruchtbareren Boden abgibt als die öffentliche. Stellt man sich auf den Standpunkt, die Gemeinschaften, d. h. die sozialen Triebe, seien angeboren, dann ergibt die gemeinschaftliche Erziehung als Anfangspunkt der Erziehung sich von selbst, und das Ende der Erziehung wäre dann „die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des einzelnen“ (50). Wir hatten schon darauf hingewiesen, daß bei der Erziehung schließlich alles darauf ankommt, daß Staat, Kirche, Familie und Schule in Übereinstimmung ihren Einfluß auf die jüngere Generation ausüben. Nun sind aber die Widersprüche zwischen den verschiedenen Lebensgemeinschaften unvermeidlich, da sich die unvollkommenen Zustände nicht leugnen lassen. Die allergrößten Mißverhältnisse liegen offenbar zwischen Staat und Kirche. Wie begegnet man erfolgreich dergleichen Differenzen? Indem wir uns an unser innerstes Bewußtsein von der Wahrheit der menschlichen Natur halten. — Unsere Aufgabe muß daher sein, einen der Idee der verschiedenen Gemeinschaften entsprechenden Ausgleich zu schaffen, und das geschieht durch ein wesentliches Lebenselement der mensch-

lichen Gesellschaft, die Wissenschaft. Diese ist es, welche den Zwiespalt zwischen den Lebensgemeinschaften schlichtet, indem sie die Zusammengehörigkeit der einzelnen Organe nicht nach dem Schein, sondern nach dem Sein beurteilt: „Es gibt nichts, was den Streit besser schlichtet als die Erkenntnis. Denn die Sache, dem Gefühl überlassen, erregt eben den Streit" (202). So betrachtet, arbeitet die Erkenntnis auch den Unvollkommenheiten entgegen. Es kommt eben nicht auf das bloße Meinen, sondern auf das Wissen an, das ist die auf subjektiv und objektiv zureichende Gründe gestützte Überzeugung. Nach Schleiermacher ist Wissenschaft die systematische Zusammenfassung des Wissens. Wenn man aber davon abstrahiert, so hat jeder Mensch seine eigentümliche Sprache, vermittels welcher das Denken verrichtet wird. Nur das wirkt am unmittelbarsten auf die Denkoperation und zeigt seinen Einfluß auf die ganze Lebensrichtung des Menschen auf das bestimmteste, was in dem Gebiete der eigentümlichen Sprache entstanden ist" (703). Folglich nimmt das Denken seinen Ausgang von dem Wirklichen; in der bewußten Erfassung des Wirklichen besteht aber die klare Erkenntnis, und diese ist eine Hauptseite der Wissenschaft. Hat doch Fichte die klare Erkenntnis zu der wahren Grundlage und zum Ausgangspunkte des Lebens gemacht. Sie ist „die zweite Grundart des Bewußtseins" (VII 303) (die erste ist die des dunklen Gefühls). Daher bringt auch Schleiermacher die Wissenschaft in engste Beziehung zum geselligen Verkehr, welche in der Regel sich nicht von selbst entwickelt, sondern in der Gesellschaft sorgfältig gepflegt werden muß. Sie nimmt das Allgemeinste des Menschen in Anspruch, befindet sich in Indifferenz, ist also der einzig hinreichende Punkt zur Ausgleichung. Unerläßliche Bedingung ist, daß der Staat als Gründer und Leiter wissenschaftlicher Anstalten die Wissenschaft frei läßt, weil sonst durch ihre Bindung der Widerspruch und damit der Zwiespalt von neuem eintreten würde. „. . . Wenn der Staat so ganz unparteiisch ist — wie es denn doch sein muß —, daß er nur den Fortgang der Entwicklung und der Tradition beschützt, dann erhält er sich selbst und dem Ganzen das Mittel, jeden inneren Zwiespalt zu heben, das Prinzip der Ausgleichung aller Mißverständnisse, welche auf „die

Erziehung nachteilig wirken" (205). Das ist allerdings eine schwierige Aufgabe, aber es wäre vergebliche Mühe, die geistige Entwicklung hemmen zu wollen, da die Wissenschaft trotz aller Anfeindungen ihren Gang ruhig und sicher fortgeht. Auch wäre es töricht, die Wissenschaft irgendwie binden zu wollen, weil dann eine zusammenhängende Ausübung des Erziehungsgeschäftes überhaupt unmöglich sein würde. So ist also die freie Wissenschaft ein Gebiet, das gleich der Kirche sich selber organisiert und daneben auch sein Recht des Einflusses auf die Erziehung zu sichern und geltend zu machen weiß; kurz, sie ist die oberste Instanz in allen Konflikten der übrigen Sphären, besonders aber entscheidet sie imperatorisch da, wo zwischen Staat und Kirche Grenzstreitigkeiten entstehen. — Nun hätten wir die Wissenschaft und die mit ihr durch das engste Band verbundene Sprache als das vierte und letzte Gebiet kennen gelernt. Es steht in engster Verbindung mit dem geselligen Leben. Somit ergibt sich aus unseren Erörterungen zum Schlusse auf der einen Seite, daß das Kind in eine staatliche, kirchliche, gesellige und sprachliche Gemeinschaft hineingeboren wird; auf der andern, daß es zu den Obliegenheiten der Erziehung gehört, das Kind für die Anforderungen aller vier Lebensgemeinschaften vorzubereiten und auszubilden, um schließlich den Menschen als ihr Werk an das Gesamtleben abzuliefern. So tritt dann der Mensch nach vollendeter Erziehung zu den einzelnen Gemeinschaften in ein besonderes, persönliches Verhältnis. Erziehung ist demnach im umfassendsten Sinne nach Schleiermachers Theorie:

Die stetige und ordnungsmäßige Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere bis zur bürgerlichen Selbständigkeit. Damit der einzelne fähig werde, als selbständiges und brauchbares Glied in den Staat, in die Kirche, in den sozialen Verkehr und eventuell in die Wissenschaft, als in die vier sittlichen Lebensgemeinschaften einzutreten, muß auf sorgsame Schonung seiner Individualität Bedacht genommen werden. Erreicht wird dies dadurch, daß der Vernunft zur Herrschaft über die Natur verholfen wird, d. h. durch die Ethisierung der Persönlichkeit!

Nachdem wir so den allgemeinen Teil der Erziehungslehre Schleiermachers durchmessen haben, schreiten wir zu dem besonderen

fort, indem wir uns mit den speziellen Aufgaben seiner Erziehung beschäftigen wollen.

Spezieller Teil.

A. Familienerziehung.

Aufgabe der Erziehung.

In Anlehnung an den zweiten besonderen Teil seiner Erziehungslehre, welcher sich hauptsächlich auf die Untersuchung der Formen und Mittel der Erziehung und des Unterrichtes erstreckt, wollen wir versuchen, einen weitverzweigten Unterrichtsplan zu entwerfen, nach welchem die gesamte Jugend der deutschen Nation erzogen und unterrichtet werden soll, um sie für die vier großen Lebensgemeinschaften tüchtig zu machen. Denn das dürfte sich nach unseren bisherigen Erörterungen zweifellos ergeben haben, daß es sich bei diesem Pädagogen nicht um die Erziehung zum freien Menschen im Sinne eines Rousseau handelt, sondern zum freien Bürger, zum Staatsbürger; dem analog ist auch die Standeserziehung für Schleiermacher eine nationale Angelegenheit, ohne daß er sie aber zur Staatsangelegenheit macht.

Vergegenwärtigen wir uns den Aufbau seines zweiten Teiles, so zerfällt das Erziehungsgeschäft entsprechend den drei Altersstufen in folgende drei Perioden: die erste Periode umfaßt die Erziehung des Kindes rein innerhalb der Familie; es ist dies die sogen. „sprachlose Zeit" (Kindheit). Die zweite Periode bildet die Erziehung in der Schule; es ist dies das Knabenalter, welches den Übergang in die größere Jugendgemeinschaft darstellt. Endlich die dritte Periode, die sich in zwei Teile gliedert, behandelt im ersten Teile die Volks- und Bürgerschule, im letzten die Gelehrtenschulen (Gymnasium und Universität). In dieser dritten Periode wird gezeigt, welchen Anteil jede dieser vier Schularten an der Ausbildung für die verschiedenen Berufe haben, und welche erziehende Tätigkeiten ihnen zufallen. Als vollendet gilt die Erziehung im allgemeinen mit Absolvierung der Volks- und Bürgerschule und nach stattgefundener Rückkehr in das Familienleben

behufs Vorbereitung auf einen praktischen Beruf für diejenigen, welche in das mechanische und technische Gewerbsleben übergehen, während der Einfluß der Erziehung bei denen allmählich schwindet, die berufen sind, an der Leitung der öffentlichen (politischen) Angelegenheiten teilzunehmen oder die wissenschaftliche Laufbahn durchmachen wollen und zu diesem Zwecke das Gymnasium oder die Universität besuchen. „Aus dieser Bildungsstufe sollen diejenigen hervorgehen, die dazu geeignet und bestimmt sind, in der Generation, der sie angehören, als Leitende aufzutreten, und zwar in den verschiedenen Lebensbeziehungen, im bürgerlichen Leben, in der Wissenschaft und der Tradition der Kenntnisse und in der Kirche“ (488). Die Volksschule, die sich wieder in eine städtische und ländliche scheidet, bleibt aber die Grundlage der höheren Schulen. Die Trivialbildung ist also auf eine vollkommen allgemeine Art nicht überall dieselbe, vielmehr wird sie verschieden eingerichtet sein müssen, da die Einwirkung des Familienlebens doch bleibt und sich die Schule auf einen Typus desselben beziehen muß. Mit Rücksicht auf die verschiedenen Bildungsstufen unterscheidet Schleiermacher die — allerdings umstrittene — Triplizität: Landschule, Bürgerschule und hohe Schule, wobei die mittlere den meisten Modifikationen unterworfen ist (höhere Bürgerschule, Realschule). Das wären also die Organisationen der Schulen innerhalb der drei Perioden. Daß diese drei Perioden zeitlich nicht scharf begrenzt sind, vielmehr ineinanderfließen, liegt in der Natur der Sache. Die ursprüngliche Grundlage und der natürliche Ausgangspunkt der Erziehung ist also das *Familienleben*. Daraus entsteht diejenige Form der Erziehung, welche man als *Haus-* oder *Privaterziehung* zu bezeichnen pflegt. Die pädagogische Tätigkeit konzentriert sich da auf das Individuum, und weil durch die Wechselwirkung zwischen Erzieher und zu erziehendem Subjekt die Individualität eine weitgehende Berücksichtigung findet, die Tendenz auf Entwicklung der Individualität also das Herrschende ist, pflegt man diese Erziehungsform auch als individuelle Erziehung zu bezeichnen. Eifrige Fürsprecher für dieselbe waren bekanntlich Locke und Rousseau.

Über die Frage, wann die pädagogischen Einwirkungen zuerst anfangen, sind freilich die Ansichten geteilt, je nachdem wie man

über die Entstehung und Entwicklung des menschlichen Lebens denkt. Schleiermacher läßt diese anthropologische Frage unentschieden, obgleich er die Möglichkeit erziehlicher Einwirkungen auf das Kind vor der Geburt nicht für ausgeschlossen hält. Mithin würde der Anfangspunkt der Erziehung im Mutterleibe liegen und von den Lebensäußerungen der hoffenden Mutter sehr vieles abhängen, was späterhin von entscheidendem Einflusse auf die Entwicklung des Menschen ist. Die Erziehung hat sich aber nur an die gegebenen Tatsachen, wie sie in Erscheinung treten, zu halten und daran anzuknüpfen. Die Voraussetzung, von der wir jedenfalls ausgehen müssen, ist, daß jeder Mensch ein eigentümlicher ist. Die Eigentümlichkeit zeigt sich zuerst und am deutlichsten im Physischen und hernach im Psychischen.

Physische und psychische Seite der Erziehung.

Wir haben deswegen zunächst die physische Seite des Kindes zu betrachten und die Erziehung darauf zu beschränken. Alles, was sich uns da in der ersten Lebensperiode offenbart, folgt den Spuren der Natur. Das Kind lebt in vegetativem Zustande oder, da es ähnlich wie das Tier in der Gegenwart lebt und bei ihm ursprünglich alles Instinkt ist, im animalischen. Die Entwicklung erfolgt unvermerkt allmählich. Was hat so die Erziehung in dieser niedrigsten Sphäre menschlichen Lebens zu tun? Offenbar, zu unterstützen! Dies gilt namentlich in bezug auf die Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse, von denen das notwendigste die Ernährung ist. War der Ernährungsprozeß des Kindes vor der Geburt ein unwillkürlicher, passiver, so wird er jetzt ein willkürlicher, mehr aktiver. Worauf es dabei hauptsächlich ankommt, ist, daß das Grundverhältnis zwischen Mutter und Kind nicht willkürlich gestört und unterbrochen werde. Wenn nun aber die Mutter außerstande ist, ihr Kind selbst zu säugen, was dann? Schleiermacher gibt darauf die Antwort: „Ließe sich der Mutter eine Person substituieren, die ihr in jeder Hinsicht ähnlich wäre, aus demselben Stande, von derselben Konstitution: so wäre die Differenz ein Minimum. Das ist aber nie der Fall. Gewöhnlich sind die Ammen, die sich dazu hergeben, aus dem niederen Stande, Mütter außerehelicher Kinder, und diese haben schon eine Prä-

sumption ihrer Sittlichkeit gegen sich" (267). Wir können uns dieser Ansicht durchaus anschließen, da die Erfahrung lehrt, daß die Substitution der Ammen in vielen Fällen von nachteiligen Folgen für die Entwicklung des Kindes begleitet ist. Diese naturwidrige Losreißung ist auch bisher von allen Verfechtern naturgemäßer Erziehung eingesehen und hinlänglich gewürdigt worden, wenigstens soweit lediglich die pädagogische Seite in Frage kommt. In medizinischer Hinsicht mag sich freilich die Forderung des Ersatzes der Muttermilch durch Ammenmilch zuweilen rechtfertigen lassen, doch vom psychologisch-pädagogischen Standpunkte schwerlich. Eine andere Frage ist die, ob und in welchen Fällen sich ein geeigneter Ersatz der Muttermilch durch Tiermilch empfehle, doch darüber würden die Ärzte zu entscheiden haben, so daß wir über diese Frage hinweggehen dürfen.

Das nächste nach der Ernährung sind nun die Prozesse, die gleich bei der Geburt sich entwickeln, indem das Kind in Verbindung mit der Atmosphäre kommt. Hier beginnt die Differenz zwischen einer abhärtenden und verweichlichenden Erziehung. Auch in dieser Hinsicht begegnen wir bei Schleiermacher sehr gesunden Gedanken, die sich auch bei anderen Theoretikern und Praktikern nachweisen lassen.

Gehen wir nun über zu dem, was in der unmittelbarsten Verbindung mit der physischen Seite des kindlichen Lebens steht, so tritt hier wieder der Gegensatz von Spontaneität und Rezeptivität auf. Dieser Gegensatz entsteht erst, wenn die Willkür im Kinde existiert. Diese entwickelt sich gleichzeitig mit dem Bewußtsein. Das Bewußtsein ist diejenige Form und Höhe psychischer Ausbildung, zu der unter allen Erdengeschöpfen nur der Mensch gelangen kann. Das Kind beginnt allmählich, über das rein triebartige Leben sich zu erheben.

Das erste willkürliche Zeichen sind die Bewegungen der Extremitäten. Hier hat die Erziehung die natürliche Entwicklung nicht aufzuhalten, vielmehr die Natur gewähren zu lassen, damit sich nicht Monstrositäten bilden. „Niemand wird leugnen, daß es ein Fortschritt ist, den Kindern sobald wie möglich die Glieder frei zu lassen. Sobald ein Kind den freien Gebrauch seiner Gliedmaßen hat, so verrät das eine darin eine gewisse Anmut, das

andere das Gegenteil" (273). Die zweite willkürliche Bewegung bezieht sich auf die Ortsveränderung. Nun ist das Bewußtsein auf dem Punkte angelangt, wo das Kind auf äußere Reize reagiert. Es tritt eine pantomimische Verständigung ein, und die Bewegungen lassen erkennen, daß der Zeitpunkt für die Aneignung der Sprache gekommen ist. Mit dem Beginn des Sprechenlernens, dessen physische Vorbedingung das Gehör ist, zeigt sich der erste Grad einer gewissen Selbständigkeit. Nun hat man aber noch auf die Entwicklung der auf seiten der Rezeptivität liegenden übrigen Sinne zu achten. Hier zeigt sich die pädagogische Tätigkeit zuerst darin, daß man die Organe in derjenigen Sphäre erhält, in der sie sich als Wahrnehmungsorgane ungestört entwickeln können, wobei der Erzieher die subjektive Seite von der objektiven sorgfältig unterscheiden muß. Schleiermacher gibt für das erste Entwicklungsstadium eine Menge von Kautelen, die indes — weil zu weitläufig — für den Gang unserer Untersuchung von nebensächlicher Bedeutung sind. Es folgt ja von selbst, wie im einzelnen pädagogisch zu verfahren sei, wenn man nur immer die eigentliche Aufgabe der häuslichen Erziehung im Auge behält, nämlich die Aufgabe, die persönliche Eigentümlichkeit im einzelnen zu entwickeln.

Positive und negative Seite der Erziehung.

Die Absicht der Erziehung ist stets eine doppelte: einmal fördernd, sodann hemmend. Man geht hierbei von der positiven und negativen Ansicht aus. Nach letzterer ist die Eigentümlichkeit angeboren, und es bedarf daher nur der Abwehrung der Hindernisse. Nimmt man dagegen an, die Eigentümlichkeit sei ursprünglich gleich Null und müsse erst sukzessive entwickelt werden, so haben wir die positive Ansicht, und es bedarf eben bloß positiver Einwirkungen, damit die Entwicklung der Anlagen leicht vonstatten gehen kann. Nun stellen sich aber der positiven Erziehung Schranken entgegen, z. B. Mangel an Widerstandskraft im Kinde, wodurch die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit zurückgehalten wird, so daß wieder Gegenwirkungen, also negative Erziehung, notwendig wird. Es hängt demnach alles ab von dem, was der Entwicklung entgegenstrebt, und diesem muß

wieder entgegengekämpft werden. So angesehen, müssen die positive und negative Seite der Erziehung immer miteinander verschmolzen sein. Dies gilt in ebendemselben Maße von der universellen (sozialen) Erziehung. Die Notwendigkeit jener Verknüpfung läge darin, daß der Mensch ein Agens sei, meint Schleiermacher (723). Stets soll der Erzieher sich dessen bewußt sein, daß eine zu große Beschleunigung pädagogischer Tätigkeit nur nachteilig wirken kann. Daher sind die Worte Schleiermachers sehr beherzigenswert: „Man tut leicht etwas hinzu zu dem, was dem Kinde von Natur gegeben ist, und weiß nicht, ob das der Eigentümlichkeit entspricht. Man trübt die Reinheit der Entwicklung und verdirbt auch für die Folge die ganze Erziehung“ (275 Anm.). Ein ähnliches gilt von dem Verhältnis der Rezeptivität zur Spontaneität: „Kein Akt ist bloße Rezeptivität oder bloße Spontaneität, aber jeder ist überwiegend das eine. Dringt man nun bloß auf Rezeptives, so wird entweder die Spontaneität unterdrückt, oder es bildet sich eine falsche und dem Akt unangemessene hinein. Also muß überall auch ein Gleichgewicht gesucht werden“ (682 Aphorismen). Suchen wir jetzt das auf, was in unmittelbarer Beziehung zur Spontaneität steht. Diese ist mit dem Erwachen des Bewußtseins so weit entwickelt, daß sie sich als Zuneigung und Abneigung kundgibt. Der Grund und die erste Offenbarung aller Zuneigung ist die Liebe zur Mutter. Von diesem Verhältnis muß jede pädagogische Tätigkeit ausgehen, wenn der natürliche Prozeß beschleunigt und die Entwicklung der Sinne gefördert werden soll. Deshalb versteht es sich ganz von selbst, daß man die natürliche Heiterkeit der Stimmung zu erhalten suchen muß. Von günstigem Einfluß auf die Stimmung der kindlichen Seele ist das Gehör. Natürlich können die Eindrücke auf das Gehör mitunter auch nachteilig sein, wenn nämlich, wie es von unvernünftigen Kinderwärterinnen bisweilen geschieht, im Kinde Schreck hervorgerufen wird. Grimassen, die oft mit der Schreckeinflößung verbunden werden, erzeugen dann die Furcht. Die Folge davon ist nach Schleiermacher erschüttertes Vertrauen und momentane Abneigung gegen einzelne Personen. Es gibt auch eine permanente Abneigung, doch ist diese dann in der Natur des Kindes begründet und läßt auf Fehlerhaftes in der Familie

schließen. „Es ist ein Grundfehler in der Erziehung, wenn man die Kinder zu Äußerungen des Unwillens treibt und sie reizt, woraus eine Abneigung hervorgeht“ (S. 282). „Unsere Kautel ist daher, den Schreck abzuwehren, wenigstens ihn nie selbst zu erregen, und ist dennoch ein Schreck verursacht, gleich etwas zu tun, um ihm entgegenzuwirken und die Lähmung aufzuheben“ (296). Auch alle Neckereien will Schleiermacher aus dem pädagogischen Gesichtskreise verbannt wissen.

Willensbildung.

a) Regierung.

Wie steht es nun mit der Willensbildung? Hier findet diejenige Maßregel Anwendung, die Herbart als „Regierung“ bezeichnet. Sie hat die Aufgabe, den natürlichen, ungestümen Willen des Kindes in Schranken zu halten und es an Unterwerfung unter den Willen des Erziehers zu gewöhnen. Vorbeugende und beseitigende Mittel stehen dabei zu Gebote. Zu den ersteren gehören nach Herbart angemessene Beschäftigung der Kinder und gehörige Aufsicht, zu den letzteren: Befehle, Verbote, Verweise, Drohungen und Strafen. Schleiermacher unterscheidet ähnlich, indem er zwei Formen annimmt, in denen sich die Regierung manifestiert: die gebietende, befehlende und die bloß erregende, d. h. fragende oder vorschlagende Form (S. 303). Bekanntlich können die Einwirkungen auf den Willen von den Vorstellungen oder vom Gefühl ausgehen. Immer aber empfängt der Wille seinen letzten Antrieb von einer Vorstellung. Schleiermacher geht von der Vorstellung aus, „die Menschen müssen so regiert werden, daß der Einfluß auf den Willen durch die Vorstellung geübt wird“ (S. 384). Er stellt in Rücksicht darauf, daß sich der erziehende Wille in befehlender und vorschlagender Form ausspricht, folgende drei Regeln auf. Die erste lautet: Nichts zuerst vorschlagen, was nachher in einen Befehl verwandelt werden soll. Die zweite: Sobald etwas als Befehl ausgesprochen ist, so muß es auch zur Ausführung kommen. Die letzte: Nichts befehlen, was nicht notwendig zu befehlen ist (S. 303/04). Es ist nicht zu verkennen, daß diese überzeugenden Gesichtspunkte für die Willenstätigkeit des

Kindes von hoher Bedeutung sind. Hiermit berühren wir das Verfahren der Zucht, die unmittelbar Charakterbildung anstrebt.

b) Formale und materiale Zucht.

Die Zucht hat zu ihrer Voraussetzung Autorität und Liebe. Auf der andern Seite setzt sie aber, wie Schleiermacher richtig bemerkt, den Gehorsam voraus, weil sie erst eintreten kann, wenn man dem Zögling den Ungehorsam nachzuweisen vermag und er diesen anerkennt und also in diesem Zustande nicht mehr beharren will (S. 770). Es muß also dem Zögling das Bewußtsein seines unangemessenen Verhaltens gegen seinen Erzieher innewohnen. Und so hängt die Zucht mit Mißbilligung und Strafe zusammen. Die Zucht im eigentlichen Sinne macht also die Strafe nicht entbehrlich, und ihre Notwendigkeit sieht auch Schleiermacher ein (S. 763), doch will er sie prinzipiell auf die öffentliche Erziehung beschränkt wissen, denn im häuslichen Leben sei sie entbehrlich. „Wenn es in einem Hause Strafgesetze gibt, so ist das schrecklich; denn es ist dann der Charakter des häuslichen Lebens vernichtet, indem es aus einer natürlichen Anstalt eine künstliche geworden ist. Eltern, welche Strafgesetze geben, vernichten ihre natürliche Autorität, denn sie binden sich selbst. Die Kinder aber dürfen nie das Gefühl haben, daß die Eltern gebunden sind. Die Eltern sollen die freie Seele des Hauses sein" (S. 752). Wir müssen hierbei erinnern, daß Familie und Schule in einem sich gegenseitig fördernden Verhältnisse stehen oder doch stehen sollten, so daß, was in bezug auf die Zucht der Schule zur Pflicht gemacht wird, auch der Familie notwendig auferlegt werden müßte. Sagt doch Schleiermacher selbst: „Etwas im Hause ist auch Schule und umgekehrt" (S. 752). Zucht und Strafe verhalten sich nach Schleiermacher entgegengesetzt. Bei der Strafe muß der Erzieher dem Zögling immer eine bestimmte äußerliche Tat vorhalten können, so daß Tat und Strafe zusammenfallen; dabei unterwirft sich der Zögling der Gewalt. Bei der Zucht dagegen muß der Zögling, selbst wenn nicht ein bestimmter Fall in dem Moment vorliegt, das Verfahren des Erziehers als notwendig anerkennen (S. 771). Wir wollen darauf noch etwas näher eingehen: Zucht und Strafe sind vom Standpunkte einer wissen-

schaftlichen Pädagogik keine Gegensätze in dem Sinne, daß sie sich ausschließen, denn beides erweckt im Kinde den Gehorsam, wirkt also auf seinen Willen ein. Da es nun aber im Wesen der Zucht liegt, daß sie sich vorzugsweise an die Einsicht des Zöglings wendet (im Gegensatze zur Regierung, die sich auf keinerlei Motivierung einläßt), so muß sie, falls sie so nichts ausrichtet und ihren Zweck erreichen will, ihre Zuflucht notwendig zur Strafe nehmen. Mithin ist die Strafe ein Zuchtmittel, woraus folgt, daß beide Einwirkungen nur in relativem Gegensatze stehen. Worauf nach Schleiermacher das ganze Verhältnis des Zöglings zu seinem Erzieher beruht, ist das Vertrauen.

Die Stufenfolge pädagogischer Einwirkungen ist folgende: im Anfangsstadium nur die unterstützende Tätigkeit, später die physische Gegenwirkung (Gewalt) und zuletzt die ethische Gegenwirkung (die Erregung der Scham). In der Mitte liegt abwechselnd die physische und ethische Gegenwirkung (Gewalt). Am wirksamsten erweist sich das Mittel zur Erregung der Scham. In diesem Punkte zeigt sich so recht die Kunst der Erziehung. Schon hiernach läßt sich ermessen, daß bei einer gutartigen, unter vernünftiger Zucht stehenden Jugend das Gefühl der Strenge allmählich dem der Freiheit weicht, indem ihr das Bildende der Zucht deutlich bewußt wird. Denken wir daran, daß der Gehorsam zum eigenen Willen des Kindes wird und daß sich an diesem seine persönliche Freiheit entwickelt. „Das Gelingen der Zucht hängt lediglich ab von dem erwachten Freiheitsgefühl und dem Willen; der Mensch muß eine Gemeinschaft über sich selbst wollen, er muß das Höhere kennen und einsehen, daß das Niedere dessen Organ ist“ (S. 772). Wir ersehen also, daß Zucht und Freiheit wohl zusammengehen können, ja zusammengehen müssen, wenn die natürliche Entwicklung der Individualität ihrer Vollendung entgegengehen soll. Man findet in dem soeben Erörterten eine beachtenswerte Parallele zu Fichtes Zwang, worauf wir im letzten Abschnitt zurückkommen werden.

Wir haben nun auf die formale und materiale Seite der Zucht hingewiesen, es erübrigt sich noch, einige Betrachtungen über die Erziehung des weiblichen Geschlechts, sowie über religiöse Bildung nach Schleiermacher anzustellen, da beides in der häuslichen Erziehung eine vorzügliche Stätte findet.

Weibliche Erziehung.

Von der weiblichen Erziehung gilt im allgemeinen, daß sie mit der männlichen eine gleiche ist. Dies ist namentlich in der ersten Periode der Kindheit der Fall, wo von einer geistigen Differenz noch nicht gesprochen werden kann, denn diese entwickelt sich ja erst mit zunehmendem Lebensalter. Da aber die leibliche Differenz in der physischen Erziehung eine Verschiedenheit in der Behandlung der Kinder bedingt, so müssen wir jene Behauptung einschränken, daß wir sagen: In der ersten Periode hört die physische Erziehung auf, eine gemeinschaftliche zu sein, je mehr die leibliche Differenz zunimmt; dagegen weicht die Erziehung des weiblichen Geschlechts von der des männlichen in bezug auf die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit weniger ab, da nach Schleiermachers Ansicht der individuelle Unterschied zwischen beiden Geschlechtern kein so großer ist, daß nicht diejenigen Prinzipien, die man bei der Entwicklung der Eigentümlichkeit des männlichen Geschlechts befolgt, sich auch auf das weibliche Geschlecht anwenden ließen. Wenn aber die Erziehung der männlichen und weiblichen Jugend hinsichtlich der Entwicklung der Individualität nicht eine wesentlich verschiedene ist, so ist damit noch nicht gesagt, daß sie eine gemeinschaftliche sein müsse. Eine gemeinschaftliche Erziehung wäre eigentlich nur dann zu empfehlen, wenn die Gleichberechtigung beider Geschlechter allgemein anerkannt würde. Wie verhält sich Schleiermacher hierzu? Im allgemeinen will er das weibliche Geschlecht von der Teilnahme an den wissenschaftlichen Vorübungen, die den Übertritt in das öffentliche Leben ermöglichen, nicht ausgeschlossen wissen (99). Zwar verkennt er durchaus nicht die natürliche Bestimmung des Weibes als Mutter, aber er meint, daß infolge davon ihm schon durch die Natur gewisse Grenzen gezogen seien, die ihm eine Teilnahme an öffentlichen Angelegenheiten erschweren, so daß es einen größeren Wirkungskreis in Haus und Familie finde. Dies erhellt aus folgender Bekundung: „Es wird eine Periode der Erziehung geben, in der auf die Geschlechtsdifferenz nicht weiter Rücksicht zu nehmen ist, als insofern die verschiedene leibliche Konstitution es notwendig macht; daß aber dann verschiedene Abstufungen sich machen lassen in Be-

ziehung auf die Teilnahme des weiblichen Geschlechts an dem, was die Entwicklung des männlichen Geschlechts befördert" (100). Nehmen wir noch hinzu, daß bei dem weiblichen Geschlecht die Rezeptivität und das Gefühl die Spontaneität und den Verstand überwiegen, und daß infolgedessen seine Geistestätigkeit zu einer überwiegenden Beschäftigung mit dem Einzelnen und Individuellen hinneigt, so kommen wir wieder darauf zurück, daß der Anfang der Erziehung der Mutter anheimfällt. Hierbei drängt sich uns eine Frage auf: Was würde nach obigem die Entwicklung der weiblichen Individualität am ehesten begünstigen? Wir antworten mit Schleiermacher: „Nichts anderes, als was die Basis der Erziehung selbst ist, die Lust und Freude an dem sich entwickelnden Leben" (725). Und damit hätten wir unseren Standpunkt zur weiblichen Erziehung im allgemeinen gekennzeichnet.

Gehen wir nun über zur

religiösen Bildung,

deren Wurzel im Schoße der Familie ruht. In ihr denkt sich Schleiermacher die Frömmigkeit als konstantes Lebenselement; ihre Sache ist es, die Religiosität, die als inneres Prinzip im Leben überhaupt dem Menschen angeboren ist, zu beleben und zu entwickeln. Den ersten Keim findet das Kind in der Liebe zur Mutter, von der die religiöse Gesinnung ausgeht und sich dann weiter über die ganze Familie verbreitet. Es hieße die ganze religiöse Darstellung zurückhalten, wenn das religiöse Element nicht zur Wahrnehmung des Kindes kommen dürfte (348). Einen sehr beachtenswerten Fingerzeig gibt uns Schleiermacher auch, wenn er an einer anderen Stelle sagt: „... Wollte man die Entwicklung des religiösen Prinzips so lange aussetzen, bis die Vorstellungen von Gott Realität haben, dann könnte man nie anfangen; denn immer liegt etwas Unangemessenes in jeder Vorstellung. Es ist eben die Sprache, als durchaus für das Endliche bestimmt, irrational gegen diese Idee, sobald sie weiter entwickelt werden soll ... Alles soll doch bei den Kindern von dem gemeinsamen Leben und aus dem Gesamtbewußtsein derer, unter denen sie leben, hervorgehen ... Warum soll man also die Entwicklung hemmen?" (349/50).

Wir lassen es bei diesen seinen religiösen Betrachtungen bewenden, da sie uns zur Genüge beweisen, daß da, wo wahre christliche Frömmigkeit wohnt, der Geist eo ipso auf die Familienglieder influiert — trotz aller Opposition.

Wenn unserem Theologen anderseits Mangel an religiösem Interesse vorgeworfen worden ist, so erscheint dieser Vorwurf nicht gerechtfertigt, da Schleiermacher ja gerade die innerlichsten Regungen der Religion vor Veräußerlichung und Mechanisierung schützen will, denn die religiöse Mitteilung darf vom Standpunkte eines Schleiermacher ebensowenig an Formeln wie an bestimmte Zeiten und Orte gebunden werden (353).

B. Öffentliche Erziehung.

Der Zögling tritt nun, ausgerüstet mit sittlicher Stärke, aus dem Elternhause in die Gemeinschaft der Schule. Diesem Teile des Erziehungswerks hat Schleiermacher einen verhältnismäßig breiten Raum gegeben, besonders auf dem Gebiete der Volks- und Bürgerschule, etwas weniger auf dem der Gelehrtenschule. In Anbetracht dessen wollen wir uns auf das Wesentlichste beschränken. Die allgemeinen Grundsätze für die Wahl der Unterrichtsmittel, für die Methodik und Abzweckung (Zielbestimmung) des Unterrichts lassen sich aus dem ethischen Grundprinzip der Schleiermacherschen Pädagogik ableiten, aus der Auffassung des Erziehungswerkes als der Förderung eines Entwicklungsprozesses, nämlich der geistigen und sittlichen Entwicklung der jüngeren Generation. Wie jedes Wachstum stetig und allmählich von Stufe zu Stufe weitergeht, so muß auch der Unterricht stetig und zusammenhängend sein. „Er muß den Gang beobachten, den die Entwicklung des Zöglings nimmt“ (785). Das Prinzip der Stetigkeit, der Ordnung, des Zusammenhangs ist auf allen Gebieten der Fertigkeit durchzuführen. „Die ganze Reihe von Tätigkeiten ist so einzurichten, daß alles, was die Zeit erfüllt und als Aufgabe gestellt wird, seine Befriedigung in sich selbst und in dem Zusammenhange mit dem Vorhergegangenen trage. Die Kautel ist diese, daß der Jugend nichts gegeben werde, was bloß für die Zukunft seinen Wert habe. Verbindet man mit dieser

Prinzip der formalen Bildung, die möglichst vielseitige Entwicklung heißen, was schon vorher dagewesen ist, so hat man das allgemeine Prinzip für die Methode auf diesem Gebiete, der Gegenstand mag sein, welcher er will" (412). Zusammengefaßt lautet das Prinzip der Methode also: der Form nach lückenloser Zusammenhang in der Stufenfolge des Lehrens überall anknüpfend, dem Inhalte nach das für das Leben Wertvolle als Element des Unterrichts. Die Schule hat sonach alles das in ihren Unterrichtskreis einzuschließen, was dem Gemeinwohl dient und alle wissen müssen. Das Ziel des öffentlichen Unterrichts muß mithin darauf gerichtet sein, daß sich jedes Individuum in die verschiedenen großen Lebensgemeinschaften zu fügen versteht, ohne ihm jedoch die Fähigkeit zu nehmen, sich selber weiterzubilden. Daß bei der öffentlichen Erziehung die Pflege der Gesinnung nicht vernachlässigt werden darf, versteht sich wohl von selbst, denn der Unterricht hat auch erziehlich zu wirken, eine Forderung, die namentlich von Herbart stark betont wurde und der auch Schleiermacher das Wort redet: „Strenge Regelmäßigkeit verbunden mit einer gewissen Milde in der Handhabung ist der wesentliche Charakter, durch den die Schule Einfluß auf die Gesinnung haben muß" (369). Nun ist aber in der öffentlichen Erziehung das Verhältnis der Zöglinge ein sehr ausgedehntes, infolgedessen eine größere Menge nachteiliger Folgen abzuwenden sind als im häuslichen Leben. Es folgt daraus das, was wir schon im vorigen Kapitel berührt haben, nämlich daß in dem häuslichen Leben (Familienerziehung) die strenge Form niemals so vorherrschen kann wie in der Schule. Während in der Familienerziehung die elterliche Autorität keinem Gesetze unterworfen ist, nimmt die Autorität der Schulanstalten unbedingt die Form des Gesetzes an, indem hier vor allen Dingen die Schwerkraft in der Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung liegt. Dies erfordert der Ernst des öffentlichen Lebens, für das ja die Schule vorzubereiten hat. So betrachtet, repräsentiert die Schule das Gemeinwesen als Gesetzlichkeit. In diesem Sinne muß also jede Abweichung von der Ordnung der Schule (Widersetzlichkeiten u. dgl.) entsprechend geahndet werden. Zwar ist Schleiermacher der Ansicht, daß durch eine richtige Erziehung die Strafe sich von selbst ausschließe, denn die Zucht sei keine zwingende Notwendigkeit (772).

Dem muß freilich widersprochen werden, um so mehr als gerade zu seiner Zeit die Korruption so stark überhandnahm, daß Fichte an Stelle der Familienerziehung ausschließlich die Staatserziehung gesetzt wissen wollte, damit durch strengste Zucht der sittlichen Verwahrlosung der Jugend wenigstens vorgebeugt werde. Die zwingende Notwendigkeit der Schulzucht scheint Schleiermacher auch eingesehen zu haben, da er doch seine ausgesprochene Ansicht ein anderes Mal ändert: „Ich will nicht behaupten, daß man in der Schule unter jeden Umständen ohne alle Strafe auskommen könne; sondern je weniger das sittliche Gefühl geweckt ist, desto notwendiger ist es, ihm etwas anderes zu substituieren . . .“ (380).

Volksschule.

Wir beginnen mit der Trivialschule oder reinen Volksschule, die der Dorfschule entspricht. In dieser sollen nur diejenigen Kenntnisse gelehrt werden, die für das gewöhnliche Leben unbedingt notwendig sind. Die Hauptaufgabe der Volksschule ist, die Jugend für ihren Kreis zu nützlichen und verständigen Menschen zu machen. Daher sei der Unterricht in fremden Sprachen nicht nötig. Schreiben und Lesen nehme zwar eine sehr untergeordnete Stelle ein, doch sei beides, obgleich „mechanische Hilfsmittel“, etwas Notwendiges. Bei ihrer Erlernung müsse aber ziemlich rasch verfahren werden, da diese Gegenstände im Verhältnis zu der großen Aufgabe der Schule zu wenig wichtig seien, als daß längere Zeit auf die Erlernung derselben verwandt werden müßte. In diesem Punkte berühren sich Schleiermacher und Fichte. Hinsichtlich des Geschichtsunterrichts müsse die Volksschule der Jugend eine möglichst große Kenntnis von den historischen Begebenheiten beibringen. Dies sei schon durch die religiöse Geschichte bedingt, da man ohne Einsicht in dieselbe die Weltgeschichte wohl schwerlich ganz verstehen könne. Und ebenso notwendig sei die Geographie, da wiederum das Verständnis der Geschichte auf der geographischen Kenntnis der einzelnen Länder beruhe. Vor allem wird die Volksschule auf die Tradition der Geschichte im Volke selbst Rücksicht zu nehmen haben, um zu ersehen, wie der Geschichtsunterricht zu behandeln sei. Auch das Rechnen, obwohl im allgemeinen gründlicher behandelt, müsse ein wenig mehr Berücksichtigung finden,

insofern als das Messen völlig außer acht gelassen werde. Ebenso müsse die Naturkunde nicht nur Naturgeschichte, sondern auch Naturlehre umfassen. Dagegen könne der Religionsunterricht ganz erspart werden, es sei dies ein Rest aus früherer Zeit, in der die Schulanstalten kirchlichen Ursprungs der Kirche untergeordnet waren (533). Jetzt gehöre die Schule der Gemeinde an, und der Religionsunterricht käme daher den Gemeindepredigern zu. „Das Wiederaufnehmen und Hervortreten der Andachtsübungen und des Religionsunterrichts hängt mit einer besonderen Modifikation des religiösen Interesses zusammen; so kommt noch ein Nachteil hinzu, indem eine Einseitigkeit hineingelegt wird; eine bestimmte Auffassung des Christentums, nicht von allen der Kirche angehörenden Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt, und die Schule, die das ausgleichende Prinzip stets im Auge haben sollte, ruft eine Opposition hervor . . .“ (534). Was nun den Gebrauch der Bibel in der Schule betrifft, so liege zunächst das Alte Testament sehr weit wohl von der Ansicht ab, welche die evangelische Kirche vom Gebrauche der Bibel habe. Auch sei schwer zu glauben, daß eine rechte Fertigkeit im Lesen durch Übungen in diesem Teile der Bibel erworben werden könne, weil so vieles vorkomme, was in unserer Sprache nicht wiedergegeben werden könne. In betreff des Neuen Testamentes sei freilich die unserer Kirche zugrunde liegende Idee, daß es allen sollte bekannt sein. Aber wir wüßten auch, wie schwer es sei, ohne eine Anleitung, die schon eine wissenschaftliche ist, dasselbe zu verstehen. Unter diesen Umständen käme nichts anderes heraus, als daß der Jugend die Heilige Schrift zum toten Buchstaben werde. Wenn man sage, der Religionsunterricht müsse dann dies beleben, so könne das doch gar nicht im Verhältnis stehen zu diesem Mechanismus; und schwerlich sei der Nachteil aufzuheben, der daraus notwendig hervorgehe, wenn Unverstandenes immerfort gelesen werde. Die Opposition gegen den Gebrauch der Bibel in der Schule zum Lesen sei nicht einem neoterischen Prinzip zuzuschreiben, sondern gerade die Ehrfurcht vor diesem Buche müsse gegen diesen Gebrauch einnehmen. Schleiermacher berührt sich in diesen Gedanken über den Gebrauch, richtiger Mißbrauch der Bibel als Lesebuch

mit Fr. Eberhard v. Rochow, der durch Herausgabe seines „Kinderfreundes“ (1776) bekanntlich das erste Lesebuch in unserem jetzigen Sinne geschaffen hat. In mehr als 100 000 Exemplaren ist dies Büchlein gedruckt worden, ein Beweis, daß v. Rochow das Richtige getroffen hatte; es war ein Verdienst von v. Türk, dies erste Lesebuch 1829 von neuem herauszugeben. Bestimmend für Schleiermacher in obiger Hinsicht waren unter anderem die kirchlichen Zustände seiner Zeit. Er fürchtete, daß der Religionsunterricht in der Schule leicht seinen „paränetischen Charakter“ einbüßen könnte; daraus erklärt sich seine Abneigung gegen Erteilung des Religionsunterrichtes in öffentlichen Anstalten. Im Zusammenhange damit steht dann weiter seine Befürwortung der Trennung des Schulstandes vom Predigeramte. — Neben den genannten Unterrichtsgegenständen müssen auch die technischen berücksichtigt werden, so daß eine künstlerische Begabung sich auch in der Volksschule zu zeigen vermag. Deshalb dürfe der Gesang- und Zeichenunterricht nicht fehlen. Ein wichtiger Gegenstand sei die rein leibliche Gymnastik, da sie für die militärischen Übungen und die Erwerbstätigkeit eines jeden eine gute Vorbereitung sei. Bekanntlich hat es die Volksschule mit der großen Masse derer zu tun, die nach Beendigung der Schulzeit in die verschiedenen Gewerbe, wie Ackerbau und Handwerk, übertreten, in denen besonders mechanische Fertigkeiten verlangt werden. Die Tradition dieser Fertigkeiten weist Schleiermacher der Familie und der speziellen Berufsbildung (Industrieschulen) zu. Er wendet sich energisch gegen das Verfahren der Volksschule, die die Jugend auch in mechanischen Zweigen unterrichtet oder eine gewerbliche Beschäftigung der Jugend neben dem planmäßigen Unterricht zuläßt. „Solche spezielle Tätigkeit gehört in die Zeit der Schulbildung gar nicht hinein, das ist reiner Mechanismus, der keiner Vorbereitung bedarf, als nur daß der Körper an regelmäßige und genaue Wiederholung gewisser Bewegungen gewöhnt ist“ (410). Damit setzt sich Schleiermacher in Gegensatz zu Fichte, der, wie wir sahen, mechanische Verrichtungen unter bestimmten Voraussetzungen während der Schulzeit gutheißt, allerdings von dem Standpunkt aus, daß solche Arbeiten dem Erwerbsleben zu Hilfe kommen, mit ihnen also auch wirklich ein praktischer Zweck ver-

bunden wird. Im Zusammenhange mit der rein leiblichen Gymnastik stehen die Handarbeiten. Sie haben den Zweck, die Kinder an Genauigkeit zu gewöhnen und ihre Kraft und Geschicklichkeit zu vergrößern. Der wichtigste Gegenstand ist der Sprachunterricht. Die Sprache soll in erster Linie lebendig aufgefaßt und hervorgebracht werden. „Wer (wie Pestalozzi) mit den Lautelementen den Sprachunterricht beginnt oder mit dem einzelnen Wort, der fängt mit Totem an, und in diese Elemente ist keine lebendige Produktivität hineinzubringen; ein Mechanismus von Anfang an" (422). Nun sollte man meinen, Schleiermacher sei ein Gegner der formalen Bildung; das ist indes nicht unbedingt der Fall. Er wünscht formale logische Schulung und begriffliche Bildung, aber an einem Material, welches für das spätere Leben auch wirklichen Wert hat und behält. Hier müssen wir noch etwas abschweifen:

Schleiermacher beklagt, daß der Typus der Gymnasien zu sehr auf Spezialbildung berechnet sei, wodurch die wahre Universalität zurücktrete. Andererseits werde dort auch zuviel Wert auf Gegenstände gelegt, die zwar bei richtiger Methode die formelle Bildung sehr begünstigten, aber ihrem Stoffe nach späterhin verschwänden; es würde zuviel „in spem futurae oblivionis" gelernt. Ein derartiges Lernen würde auch fremdsprachlicher Unterricht in der Volksschule sein. Denn weder der Bauer noch der Handwerker hätten Gelegenheit, derartige Kenntnisse im Leben zu verwerten (524). Die Frage, ob zur Verstandesbildung auch eine spezielle Übung des Gedächtnisses gehöre, beantwortet Schleiermacher ähnlich wie Herbart, wenn er empfiehlt, den Unterricht Interesse erweckend zu gestalten (das Interesse hängt bekanntlich aufs innigste mit der Apperzeption zusammen). Demnach kommt es hauptsächlich darauf an, die Kinder anzuhalten, das ihnen im freien Leben Begegnende zu reproduzieren. Es ist dabei darauf zu achten, daß nicht eine zu große Menge von Vorstellungen gleichwertig zum Bewußtsein kommen (403).

Kehren wir zurück zum Sprachunterricht in der Volksschule, so haben wir nach dem Gesagten natürlich nur die Muttersprache zu berücksichtigen. In ihr soll die vollkommenste Erkenntnis und Fertigkeit im Gebrauch derselben erreicht werden. Schleiermacher

setzt hierin zwei Zielpunkte fest: 1. vollkommenes Verständnis dessen, was in der Muttersprache wirklich lebt; 2. vollständige Fertigkeit, in dem Leben, in welches die Jugend übergeht, sich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können (465/66). Als Kanon gilt dabei: „Alles, was aus dem gegenwärtigen Zustande der Sprache verständlich ist, das ist als lebendig anzusehen" (466). Es ist charakteristisch, daß Schleiermacher entgegen Pestalozzi und Fichte dem Anschauungsunterricht in der Volksschule keinen Platz anweist; nicht daß er ihn etwa ausgeschaltet wissen will, sondern er verlegt ihn schon in die 1. Periode, während der sich der Wahrnehmungs- und Anschauungskreis des Kindes bildet. Es muß dabei bemerkt werden, daß er die anschaulichen Bilder durch körperliche Bilder und Gegenstände ergänzt wissen will, was zur gründlicheren Erfassung der realen Welt besonders beitragen soll (328).

Nachdem wir so das Gesamtgebiet der in der Volksschule mitzuteilenden Kenntnisse beschrieben haben, wollen wir zum Schluß die Basis feststellen, auf der sich der Volksschulunterricht aufbauen soll: Das erste ist, daß die Gegenstände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, für die Jugend der höheren und niederen Stände im wesentlichen durchaus dieselben sein müssen. Was für Gegenstände zur Volksbildung gehören, beurteilen wir aus folgenden Gesichtspunkten: „Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn sie am gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben" (382). Daraus folgt, daß der Einfluß der Volkserziehung im ganzen Leben fortwirken muß, unabhängig von Wahl und Ausübung des Berufes, denn: „Die Schule hat es mit dem Allgemein-Menschlichen zu tun, mit dem, was der Mensch unabhängig von seinem Geschäfte überhaupt und im Gesamtleben sein soll" (384). Demnach müssen die geistigen Kräfte an solchen Stoffen geübt werden, die im künftigen Geschäftsleben ihren Wert behalten.

Das ist der Grundkanon, die Basis für den Volksschulunterricht.

An die Volksschule schließt sich die

Bürgerschule,

welche für die Fortbildung derjenigen zu sorgen hat, die zwar

ebenfalls Handel und Gewerbe betreiben, aber höhere und in größerem Umfange, welche daher einen großen Kreis von Arbeitern beschäftigen und somit gewissermaßen über sie regieren. Auf diese Weise werden sie sich auch eines politischen Einflusses zu erfreuen haben. Die Organisation der Bürgerschulen ist übrigens von politischen Verhältnissen abhängig (459); gekennzeichnet dadurch, daß sie nach der praktischen und wissenschaftlichen Seite hin eine Ergänzung dessen darstellt, was in der Volksschule ganz fragmentarisch gelehrt wird, damit die für das höhere Gesamtleben Bestimmten ohne Schwierigkeit in die leitende Klasse übergehen können. Die beiden Hauptgebiete des Unterrichts sind das formale und materiale. Ins erstere Gebiet fällt zunächst der Sprachunterricht, der als eine Erweiterung des Sprachunterrichts in der Volksschule gilt. Das eigentlich Wissenschaftliche, meint Schleiermacher, bleibt zwar im Sprachunterricht ausgeschlossen, indes müsse der genaue Zusammenhang des Grammatischen und Logischen im Auge behalten werden. Über die Anleitung zum eigenen Gebrauch der Muttersprache äußert Schleiermacher sich sehr zutreffend: Im höheren praktischen Leben und im Gebiete der Wissenschaft ist eine große Leichtigkeit im Gebrauche der Sprache durchaus erforderlich. Es gibt keinen Zweig in dem höheren Staatsleben, in dem nicht diese Forderung gestellt wäre; nur daß es bald mehr auf mündliche, bald mehr auf schriftliche Sprachfertigkeit ankommt. Wir müssen es als einen großen Fehler ansehen, wenn man auf diesem Unterrichtsgebiete nur auf die schriftliche Übung, nicht aber gleichmäßig auf die Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache Wert legt" (517). Die Notwendigkeit, daß mit den schriftlichen Übungen zugleich der mündliche Ausdruck verbunden werde, hat, wie wir sehen, auch Fichte erkannt. Ferner beschäftigt sich die Bürgerschule eingehender mit Mathematik, ohne sich jedoch mit den Lösungen wissenschaftlicher Aufgaben zu befassen. Das wäre nur für diejenigen wichtig, die sich „ex professo" mit der Mathematik beschäftigen. Die Erlernung der alten Sprachen ist auch in der Bürgerschule entbehrlich, denn die formale Bildung sei durch ein oberflächliches Erlernen derselben doch nicht zu erreichen; im übrigen erhalte man hierdurch nicht nur bedeutend mehr Zeit für die übrigen für die Gewerbe wichtigen Gegenstände,

sondern kann auch ohne Kenntnis der alten Sprachen sein wissenschaftliches Talent offenbaren. „Es gibt nämlich zwei verschiedene höhere Talente, das eine mehr beruhend auf dem metaphysischen, das andere auf dem mathematischen, dieses überwiegend der Naturwissenschaft sich zuneigend, jenes der ethischen Wissenschaft der Geschäftskenntnis“ (522). Die materiellen Unterrichtsfächer, Geschichte und Geographie, müssen so weit gelehrt werden, daß die Schüler für die politischen Zustände Verständnis besitzen; und hauptsächlich in der Geschichte ist stets die Vergangenheit mit der Gegenwart zu vergleichen. Man kann hieraus wieder ersehen, wie sehr die Theorie seiner Erziehung in das Gebiet der Politik fällt. Was namentlich für das gewerbliche Leben notwendig ist, sind gründliche Kenntnisse in der Naturwissenschaft. Schleiermacher fordert, daß der Unterricht sich darin nicht nur auf die Beschreibung der Tatsachen des Naturgeschehens (Naturgeschichte) beschränken soll, sondern auch auf die ihnen innewohnenden Kräfte und Gesetze eingehe (Physik und Chemie). Beides muß der zukünftige Gewerbetreibende aufnehmen, da auch das klar in der Natur Erkannte, aber noch nicht im gewerblichen Leben Angewandte seine Beziehung zur Praxis wohl finden wird (515). Als etwas Neues kommt der Unterricht in den fremden lebenden Sprachen hinzu, deren Erlernung bei guter deutscher Bildung durch Sprachvergleichung nicht gerade schwer sein dürfte. — Nach Vollendung dieser Studien hätte sich dann der Schüler zu entscheiden, ob er irgendeine Geschäftstätigkeit ausüben oder sich noch fernerhin wissenschaftlich ausbilden lassen wolle. Es wäre jedenfalls am besten, wenn alle, auch künftige Gelehrte, welche die höhere wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen beabsichtigen, zuvor die Bürgerschule absolvieren würden, da sich an die allgemein wissenschaftliche Bildung, die ja großenteils durch den Unterricht in dieser Schule bezweckt wird, die höhere desto leichter anschließe, zumal jene ein abgeschlossenes Ganze bilde.

In bezug auf die Muttersprache und Realwissenschaften geht also Schleiermacher über das damalige Maß der Anforderungen weit hinaus, ein Umstand, der seine Stellung zum Neuhumanismus kennzeichnet.

Für diejenigen, welche nach Absolvierung der Volks- und

Bürgerschule in das mechanische und technische Gewerbsleben übergehen, kämen noch die Handwerksschulen in Betracht, die abgesehen von der Fortbildung, welche sie bezwecken, nach Schleiermachers Ansicht dazu dienen, die Jugend in eine größere Gemeinschaft zu bringen. Die letzte Schulgattung sind die

Gelehrtenschulen.

(Gymnasium und im weitern Sinne die Universität.)

In den Gymnasien tritt als wesentlich neuer Unterrichtsgegenstand das Studium der alten Sprachen hinzu, auf denen unsere historische Kenntnis basiert. Bei Erlernung derselben soll nur das berücksichtigt werden, was wirklich in der Sprache geläufig und gebräuchlich ist, dagegen alle Überbürdung mit materiellen Kenntnissen, die wohl interessant, aber nicht notwendig seien, sorgfältig vermieden werden. Zu Anfang müsse die Produktivität mit der Rezeptivität vollkommen im Gleichgewicht stehen (505), doch seit der Zeit, da man in die Literatur einzudringen und ihre Schönheiten und Eigentümlichkeiten aufzufassen versuche, müßten die schriftlichen Übungen des Lateinischen und Griechischen nach und nach zurücktreten. Sodann beklagt Schleiermacher, daß infolge des Übergewichts der klassischen Philologie der Typus der Gymnasien zu sehr auf Spezialbildung berechnet sei, wodurch die wahre Universalität zurücktrete. Im Geschichtsunterricht fordert er die gleiche Berücksichtigung der alten und der neuen Geschichte. Die alte Geschichte solle zugleich mit dem Studium der alten Sprachen betrieben werden, wobei auch eine Übersicht zu geben sei, so daß man die großen Ereignisse der Völkergeschichte klar zu verstehen und zu würdigen wisse.

Der geographische Unterricht solle sich auf eine ausführliche Kenntnis der ganzen Erde erstrecken; zugleich sei bei demselben auf Kultur, Erfindungen, Politik usw. hinzuweisen. Die Naturkunde und Mathematik müssen auf gleiche Weise wie in den Realschulen (höheren Bürgerschulen) behandelt werden. Doch sei im Gymnasium auf den Unterricht in Physik weniger Zeit zu verwenden, um für das Studium der Sprachen mehr Zeit zu gewinnen. Wenn schließlich beim deutschen Unterricht mehr Gewicht auf die schriftlichen Arbeiten als auf die Fertigkeit in der münd-

lichen Behandlung unserer Muttersprache gelegt werde, so sei dies ein großer Fehler, der nicht genug gerügt werden könne, denn es zeuge von Mangel an Bildung, wenn man seine Gedanken nicht sofort mündlich darlegen könne, sondern immer erst länger über den richtigen und besten Ausdruck nachdenken müsse.

Diejenigen nun, welche willens sind, die wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen, besuchen die Universität. In dieser letzten Periode der Erziehung beginnt das, was man Selbsterziehung nennt. Diese Periode gipfelt darin, daß der Betreffende als selbständiges und selbsttätiges Glied in die vier Lebensgemeinschaften übergehen kann, mit denen die höchste Leistung der Staatsangelegenheiten in Zusammenhang steht. Die Universität hat es nicht mit der Darbietung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu tun, sondern mit dem Erkennen und dem Allgemein-Menschlichen, mit dem, was der Mensch unabhängig von seinem Beruf im Gesamtleben sein soll (384), indem die Prinzipien und gleichsam der Grundriß alles Wissens auf solche Art zur Anschauung gebracht wird, daß daraus die Fähigkeit entsteht, sich in ein jedes Gebiet einzuarbeiten. So ist Zweck des Universitätsstudiums nicht das Lernen, sondern das Erkennen, nicht das Sammeln von Kenntnissen, sondern das freie Forschen! „Die Wissenschaft zu haben, im Besitz der höchsten Prinzipien des Wissens auf gleichmäßige Weise zu sein, liegt jenseits der Periode der Erziehung; aber eine Vorbildung, eine Vorbereitung zur Wissenschaft wird offenbar in die Zeit der Erziehung fallen" (202). Was also die Universität voraussetzen muß, sind die auf der Vorbildungsstufe, dem Gymnasium, erworbenen Kenntnisse und die Entwicklung der geistigen Kräfte überhaupt.

Es bleibt noch übrig, einen Blick auf die Organisation der Universitäten zu werfen. Wie Fichte so erblickt auch Schleiermacher die eigentliche wissenschaftliche Forschung in dem Fakultätsstudium. Als die höchste Entwicklung, zu welcher hinauf die geistige Entwicklung geführt wird, sieht auch Schleiermacher das philosophische Studium an, an das die einzelnen Fakultätswissenschaften angeschlossen werden sollen. Soll aber die wahre Universalität der Universität hervortreten, so hat das philosophische Studium als der organische Komplex des Wissens auch bei denen Eingang zu

finden, welche nicht die Philosophie zu ihrem Spezialstudium machen. Diese Forderung hängt damit zusammen, daß Schleiermacher die Wissenschaft und die Universität in engste Beziehung zum praktischen Leben setzt. „Alles würde tiefer sinken auf eine untergeordnete Stufe hinab, wenn das philosophische Studium vernachlässigt würde oder nur in denen lebendig wäre, in denen die Spekulation ein spezifisches Talent ist" (576).

Und endlich entspricht es Schleiermachers Überzeugung von der Unzweckmäßigkeit der Einheitsschule, daß — wie dies in seinem „Plan" zum Ausdruck kommt — jede Schule die ihr eigentümliche Idee verwirklichen solle; gleichwohl bemängelt er, daß der Typus der Gymnasien zu sehr auf Spezialbildung berechnet sei.

Wir kommen aber über die Tatsache nicht hinweg, daß durch die Gliederung der Schulanstalten in Volksschule, Bürgerschule, Gymnasium und Universität die wahre Universalität mehr oder minder zurücktritt, wodurch denselben aber doch das Ansehen von Spezialschulen gegeben wird. Jedenfalls hat aber Schleiermacher an der Organisation der Universitäten lebhaften Anteil genommen, wovon Theobald Ziegler sagt: „Überhaupt gehört noch immer zum Besten, was Schleiermacher hier über „Hochschulpädagogik" gesagt hat".[1])

[1]) Ziegler a. a. O. S. 323.

Dritter Teil.

Vergleichender Überblick über die Pädagogik Fichtes und Schleiermachers.

Ist im Vorstehenden versucht worden, eine zusammenhängende Darstellung beider Theorien zu geben, so kommt es nun darauf an, alle wesentlichen Merkmale zu sammeln und vergleichend gegenüberzustellen, um schließlich ein abgerundetes Bild von der reichen Fülle der pädagogischen Ideen beider Männer zu erhalten.

Da die ethische Grundlage den Charakter des pädagogischen Systems bestimmt, so scheint es geboten, mit dem Ethischen zu beginnen, sodann das Psychologische zu berühren und mit dem Pädagogischen die Parallele abzuschließen.

a) Ethisches.

(Moralprinzipien.)

Fichte leitet aus dem Gegensatz von Vernunft und Sinnlichkeit den von Pflicht und Neigung ab (Sollen und Wollen). Das Sollen als Ausdruck für die Bestimmtheit der Freiheit ist eigenes, notwendiges Wollen als Glied einer intelligibeln Welt und wird nur insofern von ihm als Sollen gedacht, als es sich zugleich wie ein Glied der Sinnenwelt betrachtet. Was alle sinnlichen Neigungen niederdrückt, ist das Sittengesetz. Es gebietet absolut und ist die Äußerung der reinen Vernünftigkeit, aus der Freiheit und Moral folgen. Was sich dem Menschen offenbart als das, was er schlechthin soll, heißt seine Pflicht. Dagegen besteht das formale Merkmal der Tugend in dem Sichvergessen in seinem Zwecke, in der völligen Hingabe an das Objekt.

Schleiermacher strebt eine völlige Überwindung obigen Gegensatzes an, indem er versucht, die sinnliche Natur des Menschen

mit ihrer sittlichen auszusöhnen. Daher ist bei Schleiermacher jede, auch nur teilweise Einheit beider ein Gut für den Menschen, die völlige Überwindung dieses Gegensatzes aber das höchste Gut, d. i. der Inbegriff aller einzelnen Güter. Die Kraft der Vernunft in der Natur ist Tugend; Pflicht dagegen die Übereinstimmung der Handlungsweise mit dem Sittengesetz.

Es ergibt sich daraus die Schlußfolgerung: Der Schwerpunkt der Fichteschen Ethik liegt in der Pflichtenlehre, der der Schleiermacherschen in der Güterlehre.

Aus der Verschiedenheit ihrer ethischen Gesichtspunkte ergeben sich folgende höchst verschiedene Moralprinzipien:

Fichte: Handle frei und selbständig! (Autonomie des Willens).

Schleiermacher: Mache die Natur zum Organ und Symbol der Vernunft! (Autonomie der Vernunft).

Was läßt sich aus dem Bisherigen für und gegen die Unterscheidung beider ethischen Systeme geltend machen?

A. Für die Unterscheidung:

1. Bei Fichte ist das Objekt des Sittengesetzes die Vernunft überhaupt; es ist dem Naturgesetz übergeordnet im Unterschiede von Schleiermacher, bei dem das Sittengesetz mit dem Naturgesetz identisch, also etwas Individuelles ist, da nach seiner Ansicht im Naturgesetz ebensogut ein Sollen enthalten ist als im Sittengesetz.

2. Die Ethik Fichtes ist imperativisch und überwiegend formalistisch: die Ethik Schleiermachers ist deskriptiv und überwiegend teleologisch.

B. Gegen die Unterscheidung:

1. Beide erkennen an, daß das Sittengesetz in der menschlichen Vernunft a priori gegründet sei.

2. Beide Systeme sind rationalistisch, da die Motive des Handelns in der Vernunft und Gesinnung des Menschen gesucht werden.

Knüpfen wir hieran die Frage, von welcher Art die Motive seien, welche das Handeln des Menschen bestimmen, so lautet gemeinhin die Antwort: Der Wille entscheidet sich nur mit Rücksicht auf das Angenehme und Nützliche. Folglich ist das Motiv des Handelns die Lust. Dies ist der Standpunkt des Eudämonis-

mus. Fichte verwirft selbstverständlich die gröbere Art desselben, den Hedonismus, da er ja den Begriff des Guten aus dem Pflichtbegriff ableitet. Der Wille solle so gebildet werden, daß er sich unfehlbar auf das Gute richte. Der Impuls zum guten Handeln solle das Wohlgefallen am Guten und Rechten, nicht am Eigennutz sein. Der Zögling muß erzogen werden, daß die Selbstzucht von ihm wie „welkes Laub" abfalle. In diesem Punkte kommt Schleiermacher, wenngleich von andern Gesichtspunkten ausgehend, mit Fichte zusammen, denn auch Schleiermacher setzt das aus der sittlichen Natur des Menschen hervorgehende Handeln, das Wohlgefallen, d. i. die Liebe zum Guten, voraus. Eine Übereinstimmung beider Pädagogen konstatieren wir auch in Hinsicht auf die ethische Beurteilung der sittlichen Natur des Menschen. Bezeichnenderweise sind ihre Ansichten hierüber inkonsequent, worauf wir an den bezüglichen Stellen aufmerksam gemacht haben. Um ermessen zu können, daß beide den Begriff „gut" und „böse" streng genommen in ein und demselben Sinn deuten, tun wir am besten, wenn wir uns an das halten, was sie von der Art der pädagogischen Einwirkung behaupten (positive und negative Erziehung). Fichte will die Erziehung zuerst mehr negativ als positiv ausgeübt wissen; der Erzieher solle mit dem Zögling in Wechselwirkung treten, ohne auf ihn einzuwirken. Dadurch würde das sittlich Gute gefördert. Auch bei Schleiermacher hat anfangs die negative Erziehung die Oberhand, namentlich dort, wo es sich um die Hineinbildung in die Gemeinschaften handelt, während bei der Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit (Individualität) — das ist charakteristisch — das umgekehrte Verhältnis eintritt (S. 724). (Also das Gegenteil von dem, was Rousseau fordert!) Da nun erfahrungsgemäß positive und negative Erziehung stets miteinander vereinigt sind, so schließen wir daraus, daß das Gute und das Böse zugleich in der menschlichen Natur angelegt sein müssen; denn ist das Böse vorherrschend, dann ist das Gute einzupflanzen, also positiv einzuwirken; herrscht dagegen das Gute vor, dann bleibt nur übrig, die schädlichen Einflüsse abzuwehren, und wir haben dann die negative Seite der Erziehung. So angesehen stehen positive und negative Erziehung (Unterstützung und Gegenwirkung) in Wechselwirkung, und es liegt auf der Hand, daß das Urteil

beider Pädagogen über gut und böse im wesentlichen gleichbedeutend sein muß, was ja auch tatsächlich der Fall ist.

b) Psychologisches.

Richten wir jetzt unsere Aufmerksamkeit auf die Entwicklung des Bewußtseins. Der Mittelpunkt und gleichsam die Wurzel des Seelenlebens ist das Selbstbewußtsein. Es läßt sich in dem kartesianischen Satze ausdrücken: cogito ergo sum. Bei Fichte nimmt das Selbstbewußtsein begreiflicherweise die hervorragendste Stelle ein. Er läßt es durch Reflexion der absoluten Tätigkeit des Ich auf das reine (notwendige) Sein entstehen. Es ist dies das erkennende Subjekt, das reine Ich, im Gegensatz zum wollenden Subjekt, dem empirischen Ich. Letzteres wird aus der Selbstbestimmung gebildet, das ist im Fichteschen Sinne der aus inneren im Subjekt selbst liegenden Gründen entspringende Entschluß (Selbstentscheidung). Diesen Akt der Selbstbestimmung formuliert Fichte: „Ich finde mich als wirkend in der Sinnenwelt". Dies ist der Ausdruck des empirischen Selbstbewußtseins, die unmittelbare Tatsache des Bewußtseins.

Von welchen Tatsachen des Bewußtseins geht Schleiermacher aus?

In Übereinstimmung mit Kant trennt Schleiermacher Sinnlichkeit (organische Funktion) von Verstand (intellektueller Funktion). In jedem Denken ist beides verbunden, jedoch nicht gleichmäßig. Überragt die intellektuelle Funktion die organische, so entsteht das eigentliche Denken, überragt dagegen die organische Funktion, so entsteht das Wahrnehmen. In diesem Sinne ist das Wahrnehmen die erste Stufe des objektiven Bewußtseins, das Denken die zweite, die höhere Stufe. Sofern aber die Affektion in unserem eigenen Zustande eine Veränderung bewirkt und unser Bewußtsein sich auf diese Veränderung richtet, entsteht in uns eine Empfindung oder ein Gefühlszustand. Empfindung und Gefühl repräsentieren das subjektive Bewußtsein, die Identität von Denken und Wollen. Darin gipfelt das Selbstbewußtsein. Aus den Begriffen: Denken, Empfinden und Fühlen deduziert Schleiermacher die Rezeptivität (aufnehmende Tätigkeit), während er aus dem Begriffe Wollen die Spontaneität (die aus-

strömende Tätigkeit) herleitet. Beide Tätigkeiten stehen zueinander in relativem Gegensatze. Auf den Unterschied von Rezeptivität und Spontaneität, sowie auf das quantitative Verhältnis der verschiedenen Funktionen zueinander gründet Schleiermacher die Begriffe: Talent, Anlage und Individualität. Die unmittelbarsten Tatsachen des Bewußtseins sind darnach die Funktionen der Sinnlichkeit und des Verstandes (Vernunft).

Worin unterscheidet sich nun das „Selbstbewußtsein" Fichtes von dem bei Schleiermacher?

Bei Fichte ist es die Identität von Denken und Sein — bei Schleiermacher von Denken und Wollen, denn Denken und Sein bilden bei ihm eine Einheit. Diese ist ohnehin im Selbstbewußtsein stets persönlich gegeben, vermag jedoch nicht den Begriff „Selbstbewußtsein" zu erschöpfen. Daraus folgt weiter, daß sich das Selbstbewußtsein bei Fichte als eine analytische Einheit darstellt, während es bei Schleiermacher eine synthetische Einheit repräsentiert. Während nämlich Schleiermacher aus den einzelnen Bewußtseinsvorgängen die Bewußtseinseinheit (Selbstbewußtsein) folgert, deduziert Fichte dieses aus der Idee der Ichheit; diese ist ein ursprünglich Gesetztes. Von dieser Unterscheidung aus wird es erst verständlich, was beide Pädagogen unter Individualität verstehen. Wodurch sie sich in ihren diesbezüglichen Ansichten unterscheiden, wollen wir nun im eigentlich pädagogischen Teile untersuchen.

c) Pädagogisches.

Fichte deduziert aus der Einheit des absoluten Ich die Mannigfaltigkeit der Individuen. Die Daseinsnotwendigkeit der Individuen wird somit anerkannt. Der Individualitätswert wird jedoch von ihm — im Unterschiede zu Schleiermacher — unterschätzt, insofern nämlich als der Zweck des Individuums ein unpersönlicher, überindividueller ist, d. h. also, das Individuum dient bloß als Werkzeug zur Realisierung der reinen Vernunftherrschaft; daher solle die Person der ewigen Idee zum Opfer gebracht werden. „Die Ideen setzen über die Individualität hinweg und vernichten eigentlich dieselbe im Grund und Boden, sie

gehen auf die Gattung allein."[1]) Somit steht die Gattung als die Trägerin des absolut Übersinnlichen relativ höher als das Individuum. Die Bedeutung der Individuen untereinander ist aus diesem Grunde nebensächlich, sehr wichtig dagegen die Übereinstimmung der Individuen untereinander in ihren Handlungen, weil dadurch der Wert der Individualität über die Gattung vergessen, d. h. erstere völlig aufgehoben und infolgedessen die Annäherung an den Endzweck ermöglicht wird.

Hieraus ergibt sich, daß das Individuum bei Fichte eine bloße Abstraktion ist. Der Individualitätsbegriff ist ein Wechselbegriff (Ich — Du), so daß durch den Begriff der Individualität eine Gemeinschaft gesetzt wird.

Einen ganz anderen Standpunkt nimmt Schleiermacher ein. Für ihn steht es unstreitig fest, daß jeder Mensch als Individualität gegeben ist und daß dieselbe — soweit sie den sittlichen Forderungen nicht widerspricht — nicht aufgehoben werden dürfe: Damit hängt zusammen, daß jedes Volk, jede Gemeinschaft etwas Individuelles als Gesamtperson ist. Schleiermacher kennt also auch soziale Individualitäten; er sucht somit endlich, die Individualität mit der Menschheit zu vereinigen, und fordert, daß jeder einzelne die Menschheit auf eigene Art darstellen soll. Diese persönliche Eigentümlichkeit mit all ihrem Reichtum bei sich und anderen zu achten, zu ehren und zu bilden, das sei das höchste Sittengebot.

Aus dieser verschiedenartigen Wertung der Individualität erhellt, daß Schleiermacher den Menschen als solchen — im Gegensatz zu Fichte —, als Gattungsbegriff, auffaßt, mithin die Verschiedenheit der Menschen als innerlich notwendig anerkennt. Für ihn ist die Gattung eine Vielheit, die Summe der Einzelwesen, wogegen der Gattungsbegriff bei Fichte ideell als Einheit gedacht ist. Daher ist das Individuum bei Schleiermacher Selbstzweck, bei Fichte Mittel zur Realisierung des Endzweckes, der Ideen, da es als Glied des Vernunftreiches angesehen wird.

Aus dem Verhältnis des Allgemeinen zum Einzelnen entwickelt sich die universelle und individuelle Richtung der Erziehung.

---

[1]) VII, 25.

Es ist wohl einleuchtend, daß Schleiermacher, nach welchem das Einzelne neben und in dem Allgemeinen existiert, beide Richtungen der Erziehung gleichmäßig im Auge haben muß, immer jedoch hätte die Erziehung an die Individualität anzuknüpfen; während Fichte, nach welchem der Idee eine höhere Existenz zukommt als dem Individuum und dementsprechend auch das Allgemeine einen höheren Wert als das Einzelne hat, vorzüglich sich für das universelle Ziel der Erziehung entscheidet. Völlig übereinstimmend definieren beide den Begriff der Erziehung dahin, daß sie sie als die Kunst, den ganzen Menschen zu bilden, betrachten. Die Pädagogik ist demzufolge eine Kunstlehre, und da sie es mit der Praxis zu tun hat, eine angewandte Wissenschaft. Ebenso sind beide Pädagogen hinsichtlich der sozialen Aufgabe der Erziehung eines Sinnes, da sie für den deutsch-nationalen Staat erzogen wissen wollen. Hinsichtlich der ethischen Aufgaben weisen sie zwar in bezug auf die sittliche Bildung im großen und ganzen eine Übereinstimmung auf, doch decken sich ihre Ansichten, näher betrachtet, nicht ganz, da Fichte sein Augenmerk vornehmlich auf die Bildung des Willens lenkt, während bei Schleiermacher die sittliche Bildung hauptsächlich von den Vorstellungen auszugehen hat, da er an die kindliche Einsicht appelliert. Also mittelbare, nicht unmittelbare Einwirkung auf den Willen des Zöglings ist für Schleiermacher wertvoll. Daraus erklären sich auch ihre divergierenden Ansichten über den kindlichen Gehorsam. Nach Schleiermacher soll der Erzieher zu erreichen suchen, daß die Kinder gehorsam sein wollen, nach Fichte, daß sie gehorsam sein sollen. Darauf beruht bekanntlich Fichtes Zwangserziehung, die namentlich im ersten Kindheitsstadium als solche sich geltend macht. Ferner haben beide Männer Berührungspunkte im Hinblick auf die Zucht, denn diese muß sich an das Freiheitsgefühl wenden; daher auch ihre ablehnende Haltung gegen körperliche Züchtigung.

Was die körperliche Erziehung betrifft, so läßt sich darin ebenfalls eine Verwandtschaft in ihren Ansichten nachweisen, indem beide für die naturgemäße und harmonische Entwicklung und Ausbildung der körperlichen Kräfte eintreten (körperliche Gymnastik u. dgl.).

Die größte geistige Verwandtschaft zeigen Fichte und Schleier-

macher auf dem Gebiete des Unterrichts, welcher, wie wir bereits ausführten, den Gedankenkreis des Schülers zu bilden hat. Zunächst fordern beide Männer die Weckung und Leitung der Selbsttätigkeit. Sie gilt ihnen als das Grundgesetz der intellektuellen Erziehung. Betrachten wir zuerst Fichte: nach ihm ist aller wahrer Unterricht Anschauungsunterricht, alle wahre Erziehung ein planmäßiges Steigen der Anschauung. In diesem Gedanken zeigen sich die ersten Spuren seiner neuen Nationalerziehung. Hinzu kommt noch ein weiteres Moment. In der sinnlich-geistigen Sphäre liegt die Einbildungskraft. Fichte definiert sie als die Tätigkeit, durch welche das Ich sich selbst beschränkt und die Vorstellung hervorbringt. Zu dieser Tätigkeit kann aber das Ich nur durch die Empfindung gelangen, da es sich erst empfinden muß, ehe es sich anschaut (vorstellt). Daher erklärt sich Fichtes Forderung eines ABC der Empfindung und Anschauung; letztere entsteht durch Reflexion auf die Empfindung. Ähnlich Schleiermacher: wohl beschreibt auch er zuerst den Weg der Empfindung, indessen die wirksame Grundkraft ist bei ihm die Phantasie, welche zwar begrifflich mit Einbildungskraft zusammenfällt, nach seiner Auffassung jedoch eine andere Aufgabe hat, als nach Fichte, da sie einen hervorstechenden Zug der Individualität ausmacht. Sie ist bewußtlose Produktion, das Wesen des Genies.

Abweichender Ansicht sind Fichte und Schleiermacher auch in bezug auf das formale Unterrichtsprinzip. Während Fichte die formale Bildung grundsätzlich verwirft, da er auf Gedächtnisübungen keinen Wert legt, läßt Schleiermacher dieselbe mit einigen Einschränkungen zu, da den Schülern kein Stoff gegeben werden soll, der bloß für die Zukunft Bedeutung hat. Aus diesem Grunde sind nach Schleiermacher die Realien nicht, wie bei Fichte, gleichsam Mittel zum Zweck, sondern unbedingt notwendig zur volleren Entfaltung der Industrie und Landwirtschaft, so daß die Naturwissenschaften nicht nur in der Volks- und Bürgerschule, sondern auch in der Gelehrtenschule gepflegt werden sollen.

Eine Annäherung finden wir bei beiden hinsichtlich des Geschichtsunterrichts, insofern nämlich, als sie denselben vom ethisch-pädagogischen Standpunkte aus betrachten und die Geschichte es da-

mit zu tun hat, die Erziehung des Menschengeschlechts durch das Urchristentum zu erläutern. In der Behandlung des Sprachunterrichts neigt Fichte mehr zum Alt-, Schleiermacher zum Neuhumanismus, da ersterer hauptsächlich die altklassischen, letzterer die neueren Sprachen in den Vordergrund rückt. Dies bezieht sich natürlich speziell auf die Nationalerziehung, nicht auf die Gelehrtenbildung.

Die Hauptberührungspunkte liegen auf sittlich-religiösem Gebiete, obgleich sie von verschiedenen Gesichtspunkten ausgehen. Wir fragen daher: wodurch unterscheiden sich beide Pädagogen in ihrer Auffassung von der Sittlichkeit? Nach Fichte hat die Sittlichkeit ihren Sitz in der geistigen Sphäre, denn sittlich und moralisch heißt geistig und im Geiste. Die höchste Moralität besteht in der Übereinstimmung von Pflicht und Neigung, Sollen und Wollen. Dies ist das Prinzip der Sittlichkeit bei Fichte, während es bei Schleiermacher das zweckvolle Beherrschen der Natur ist, doch nur dasjenige, welches sich vor dem sittlichen Bewußtsein, dem Gewissen, bewährt.

Fragen wir nun weiter nach der Quelle der Religion, so antwortet Fichte, daß auch sie aus der Erkenntnis entspringt und deshalb mit Sittlichkeit identisch ist; Gott ist Grund und Prinzip des sittlichen Endzwecks der Welt, und die Verwirklichung desselben fällt mit der Erkenntnis Gottes zusammen. Schleiermacher dagegen gibt uns zur Antwort, daß in der Tiefe der undurchdringlichen Individualität das religiöse Gefühl wurzelt. Religion ist d a s Gefühl, daß all unser Tun und alle unsere Schicksale in Gott gegründet sind, der Sieg der göttlichen Vernunft in der Welt sich unaufhaltsam verwirklicht, wir sollen aber uns in unserem Handeln freudig als das Organ dieser göttlichen Vernunft ansehen dürfen. So ist also nach Schleiermacher die Religion Sache des Gefühls und der Anschauung, sie ist nicht identisch mit Sittlichkeit wie bei Fichte, nach welchem Religion Sache der Erkenntnis ist und das Gefühl eine untergeordnete Stelle einnimmt. Andrerseits stimmen beide Männer darin überein, daß das letzte Ziel alles sittlichen Strebens das selige Leben ist. Dieses Entwicklungsgesetz gilt von allen Kulturstufen der Mensch-

heit, vom Individuum ebensowohl wie von der Gattung. Und nun trennen sich beide Pädagogen wieder, indem bei Fichte der sittliche Gesamtzweck nicht durch den einzelnen an sich, sondern nur in der Gemeinschaft erstrebt werden kann, wogegen bei Schleiermacher jedes Individuum, als sittlich wertvoll, den absoluten Zweck in und außer sich (in der Gemeinschaft als Gesamtperson) erreicht.

Spezialdruckerei für Dissertationen, Robert Noske, Borna-Leipzig.

Lebenslauf.

Ich, Johannes Martin Vogel, evangelischer Konfession, preußischer Staatsangehörigkeit, wurde am 30. November 1873 als Sohn des jetzigen Superintendenten und Kreisschulinspektors Carl Vogel in Zahna und seiner Ehefrau Elisabeth, geb. Carus, in Sandow, Regierungsbezirk Stettin, geboren. Nach Absolvierung der Gymnasien in Weißenfels und Zeitz studierte ich Theologie und Philosophie in Berlin, Leipzig und Halle, bestand 1899 in Halle die erste und 1901 in Magdeburg die zweite theologische Prüfung. In der Zwischenzeit, als Lehrvikar in Weißenfels, erhielt ich durch Herrn Superintendent Dr. Lorenz und Herrn Seminarlehrer Stoffel daselbst eine vielseitige, höchst dankenswerte Unterweisung auf dem Gebiete der Pädagogik. Ich wandte mich daher der Volksschule zu, bestand 1902 in Berlin die Rektoratsprüfung und war von 1901—1903 Rektor der Stadtschule in Woldenberg (Neumark). Vom Herrn evangelischen Feldpropst der Armee wurde ich 1903 ins Militärpfarramt nach Frankfurt a. O. berufen, stand 1904—1907 als Divisionspfarrer in Flensburg und bin seitdem als Kadettenhauspfarrer in Plön tätig.

Philosophie hörte ich bei den Herren Professoren Dilthey, Haym und Vaihinger. Zum Schlusse möchte ich nicht verfehlen, Herrn Prof. Dr. Martius in Kiel für alle in seinem philosophischen Seminar mir gebotene Anregung und Herrn Prof. Dr. Hensel in Erlangen für das mir treulichst erzeigte Interesse meinen besonderen Dank hier auszusprechen.